

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS  
“JUAN JOSÉ RENAU PIQUERAS”

EL CAMBIO ORGANIZATIVO EN LAS INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LILIANA MARÍA CARDONA MEJÍA

UNIVERSITAT DE VALENCIA

2017





# VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAT D'ECONOMIA

Departamento de Dirección de Empresas

“Juan José Renau Piqueras”

## TESIS DOCTORAL

El cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior

Presentada por:

**LILIANA MARÍA CARDONA MEJÍA**

Directores:

**Dra. Manuela Pardo del Val**

**Dra. Maria dels Àngels Dasí Coscollar**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Valencia, mayo de 2017



## **DEDICATORIA**

*A mi familia y en especial a mis hijos,  
por su espera, su aliento y su amor incondicional.*

*A mi suegra, de nuevo, por su presencia y bondad infinita.*



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mis directoras de tesis, por sus enseñanzas, su asertividad y su impulso*

*A los profesores del doctorado, por la huella que han dejado en esta formación*

*A la Universidad de Antioquia, por permitirme el tiempo para este proceso*

*A las IES y las personas que participaron en el estudio, por su apoyo y disponibilidad*





# **EL CAMBIO ORGANIZATIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

## **Contenido**

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>              | <b>7</b>   |
| 1.1. Cambio organizativo .....                                     | 9          |
| 1.2. Necesidad de cambio en las IES colombianas .....              | 15         |
| 1.3. Cuestión de investigación .....                               | 21         |
| 1.4. Objetivos de investigación .....                              | 24         |
| <b>CAPÍTULO 2. EL CAMBIO ORGANIZATIVO .....</b>                    | <b>25</b>  |
| 2.1. Teorías de la organización que explican el cambio .....       | 26         |
| 2.1.1. Teoría de recursos y capacidades ( <i>RBV</i> ) .....       | 26         |
| 2.1.2. Teoría institucional .....                                  | 31         |
| 2.1.3. Ecología de las poblaciones .....                           | 34         |
| 2.2. Modelos de cambio organizativo .....                          | 36         |
| 2.3. Resistencia al cambio .....                                   | 44         |
| 2.4. Facilitadores del cambio .....                                | 48         |
| <b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.....</b>             | <b>61</b>  |
| 3.1. Sistema de educación superior en Colombia.....                | 63         |
| 3.2. Evolución histórica de la Educación Superior .....            | 66         |
| 3.3. Estructura organizativa de las IES .....                      | 78         |
| 3.4. Marco legal de la educación superior en Colombia .....        | 81         |
| 3.5. Retos de las IES y necesidad de cambio.....                   | 83         |
| 3.5.1. El reto de la calidad .....                                 | 84         |
| 3.5.2. El reto de la internacionalización .....                    | 85         |
| 3.5.3. El reto de la investigación .....                           | 87         |
| 3.6. Resistencias al cambio en las IES colombianas.....            | 92         |
| 3.7. Facilitadores del cambio en las IES colombianas .....         | 97         |
| <b>CAPÍTULO 4. PROPOSICIONES Y MODELO TEÓRICO .....</b>            | <b>103</b> |
| 4.1. Propositiones en cuanto a modelos y teorías del cambio .....  | 104        |
| 4.2. Propositiones en cuanto a tipología y proceso de cambio ..... | 107        |

## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA..... 113**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1. Tipo de investigación, enfoque y propósito.....                                   | 113 |
| 5.2. Paradigma y horizonte temporal .....  | 115 |
| 5.3. Población y muestra .....   | 115 |
| 5.4. Estrategia .....  | 119 |
| 5.4.1. Análisis teórico .....  | 120 |
| 5.4.2. Estudio empírico 1: Construcción, validación y aplicación de cuestionario ..... | 122 |
| 5.4.2.1. Validez de contenido .....  | 123 |
| 5.4.2.2. Aplicación del instrumento .....  | 127 |
| 5.4.3. Estudio empírico 2: Estudio de casos múltiple.....                              | 128 |
| 5.4.3.1. Diseño el estudio de casos.....   | 130 |
| 5.4.3.2. Selección de los casos.....   | 133 |
| 5.4.3.3. Protocolo .....   | 134 |
| 5.5. Aspectos éticos.....  | 142 |

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS ..... 145**

|   |     |
|---|-----|
| 6.1. Resultados estudio empírico 1: Análisis del Cuestionario .....   | 146 |
| 6.1.1. Características funcionales y administrativas de las U.A. .... | 147 |
| 6.1.2. Perfil de los directores de programa .....                     | 149 |
| 6.1.3. Situación general sobre cambios organizativos en las U.A. .... | 151 |
| 6.1.3.1. Etapas de cambio .....                                       | 152 |
| 6.1.3.2. Situaciones de cambio.....                                   | 153 |
| 6.1.3.3. Causas y alcance del cambio .....                            | 155 |
| 6.1.4. Etapa de preparación para el cambio .....                      | 156 |
| 6.1.5. Etapa de cambio.....   | 158 |
| 6.1.6. Etapa de implementación del cambio .....                       | 159 |
| 6.1.7. Conclusiones preliminares .....                                | 162 |
| 6.2. Estudio empírico 2: Análisis de los casos .....                  | 164 |
| 6.2.1. Descripción general de los casos .....                         | 165 |
| 6.2.2. Resultados CASO 1: preparación para el cambio .....            | 169 |
| 6.2.2.1. Proceso de cambio .....                                      | 170 |
| 6.2.2.2. Tipología de cambio .....                                    | 172 |
| 6.2.2.3. Teorías del cambio organizativo .....                        | 174 |
| 6.2.2.4. Facilitadores del cambio .....                               | 178 |
| 6.2.2.5. Resistencias al cambio .....                                 | 184 |
| 6.2.3. Resultados CASO 2: etapa de cambio .....                       | 187 |
| 6.2.3.1. Proceso de cambio .....                                      | 188 |
| 6.2.3.2. Modelo y tipología de cambio .....                           | 192 |
| 6.2.3.3. Teorías del cambio organizativo .....                        | 193 |
| 6.2.3.4. Facilitadores del cambio .....                               | 196 |
| 6.2.3.5. Resistencias al cambio .....                                 | 200 |
| 6.2.4. Resultados CASO 3: implementación del cambio.....              | 203 |
| 6.2.4.1. Proceso de cambio .....                                      | 206 |
| 6.2.4.2. Tipología de cambio .....                                    | 209 |
| 6.2.4.3. Teorías del cambio organizativo .....                        | 211 |
| 6.2.4.4. Facilitadores del cambio .....                               | 214 |
| 6.2.4.5. Resistencias al cambio .....                                 | 219 |
| 6.2.4.6. Modelo de gestión.....                                       | 221 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN.....</b>  | <b>227</b> |
| 7.1. La idiosincrasia de las IES.....  | 227        |
| 7.2. Las presiones que obligan al cambio en las IES .....                            | 230        |
| 7.3. La inercia organizacional en las IES .....                                      | 234        |
| 7.4. Tipología y proceso de cambio .....   | 236        |
| 7.5. Facilitadores del cambio organizativo.....                                      | 239        |
| 7.6. Resistencias al cambio organizativo .....                                       | 246        |
| 7.7. Los recursos y capacidades de las IES .....                                     | 248        |
| <b>CAPÍTULO 8. UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DEL CAMBIO PARA IES<br/>COLOMBIANAS.....</b> | <b>253</b> |
| 8.1. Diagnóstico organizacional.....   | 254        |
| 8.2. Modelo de gestión del cambio organizativo .....                                 | 259        |
| 8.2.1. Preparación para el cambio .....  | 260        |
| 8.2.2. Fase de cambio .....  | 263        |
| 8.2.3. Fase de implementación.....   | 264        |
| 8.3. Plan de formación para directivos de IES .....                                  | 265        |
| <b>CAPITULO 9. CONCLUSIONES .....</b>  | <b>267</b> |
| 9.1. Conclusiones en cuanto a las cuestiones de investigación .....                  | 268        |
| 9.2. Aportes y limitaciones .....  | 275        |
| 9.3. Implicaciones directivas y futuras líneas de investigación.....                 | 278        |
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>  | <b>281</b> |

## Lista de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Opciones de cambio en las organizaciones.....                                     | 10  |
| Tabla 2. Principales aportes a la temática introductoria del cambio organizativo .....     | 15  |
| Tabla 3. Principales cuestiones sobre la necesidad de cambio en las IES .....              | 20  |
| Tabla 4. Principales teorías y cuestiones vinculadas al cambio organizativo .....          | 35  |
| Tabla 5. Modelo de cambio de Kotter.....   | 40  |
| Tabla 6. Principales aportes de los modelos de cambio .....                                | 43  |
| Tabla 7. Factores para la preparación del cambio organizativo .....                        | 49  |
| Tabla 8. Estrategias para conducir un proceso de cambio .....                              | 52  |
| Tabla 9. Síntesis de resistencias y facilitadores del cambio .....                         | 59  |
| Tabla 10. Tipos de IES y programas.....  | 63  |
| Tabla 11. Principales problemas de la Educación Superior en Colombia .....                 | 73  |
| Tabla 12. Principales retos para los grupos de interés de las IES .....                    | 88  |
| Tabla 13. Fuentes de resistencia en las IES.....   | 96  |
| Tabla 14. Facilitadores del cambio en las IES .....  | 100 |
| Tabla 15. Características, evolución, resistencias y facilitadores del cambio en IES ..... | 101 |
| Tabla 16. Propositiones asociadas a cuestiones y objetivos de investigación .....          | 109 |
| Tabla 17. IES con programas en el campo de conocimiento de la educación física .....       | 116 |
| Tabla 18. Fuentes utilizadas en el análisis teórico.....                                   | 121 |
| Tabla 19. Principales revistas y factor de impacto .....                                   | 121 |
| Tabla 20. Dimensiones e ítems del cuestionario .....                                       | 123 |
| Tabla 21. Aplicación índice CVR y CVR' para la validez del instrumento .....               | 126 |
| Tabla 22. Componentes del diseño de investigación para el estudio de casos.....            | 130 |
| Tabla 23. Métodos para la calidad y objetividad del estudio de casos .....                 | 132 |
| Tabla 24. Protocolo para el estudio de casos.....  | 134 |
| Tabla 25. Cronograma entrevistas .....   | 137 |
| Tabla 26. Guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas .....                   | 137 |
| Tabla 27. Componentes de la metodología de la investigación .....                          | 143 |
| Tabla 28. Programas analizados y ubicación geográfica .....                                | 147 |
| Tabla 29. Situaciones de cambio y nivel de importancia.....                                | 154 |
| Tabla 30. Cambios en la etapa de preparación .....   | 156 |
| Tabla 31. Situaciones de cambio e importancia en la etapa de cambio .....                  | 158 |
| Tabla 32. Situaciones de cambio e importancia en la etapa de implementación.....           | 160 |
| Tabla 33. Situaciones de cambio por etapas.....  | 162 |
| Tabla 34. Factores y características para la acreditación de programas .....               | 166 |
| Tabla 35. Códigos, perfil y citas entrevistados.....                                       | 168 |
| Tabla 36. Propositiones iniciales y finales .....  | 274 |

## Lista de Ecuaciones

|   |     |
|---|-----|
| Ecuación 1. Fórmula CVR de Lawshe para validez cuantitativa de contenido..... | 125 |
| Ecuación 2. Ecuación de CVR modificada .....                                  | 126 |

## Lista de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Tipología de cambio.....  | 14  |
| Figura 2. Modelo de análisis .....  | 23  |
| Figura 3. Fórmula de Gleicher.....  | 38  |
| Figura 4. Modelo Teórico.....   | 111 |
| Figura 5. Proceso del estudio de casos.....                                   | 130 |
| Figura 6. Vista de codificación del programa atlas.ti .....                   | 140 |
| Figura 7. Vista de la red semántica de atlas.ti de todos los casos .....      | 141 |
| Figura 8. Vista de citas ligadas a una categoría.....                         | 142 |
| Figura 9. Estructura de análisis CASO 1 .....                                 | 170 |
| Figura 10. Procesos de cambio CASO 1 .....                                    | 172 |
| Figura 11. Tipos de cambio CASO 1 .....                                       | 174 |
| Figura 12. Teorías del cambio CASO 1 .....                                    | 178 |
| Figura 13. Facilitadores del cambio CASO 1.....                               | 184 |
| Figura 14. Resistencias al cambio CASO 1 .....                                | 186 |
| Figura 15. Proceso, tipo y teorías de cambio CASO 1 .....                     | 186 |
| Figura 16. Facilitadores y resistencias CASO 1 .....                          | 187 |
| Figura 17. Estructura de análisis CASO 2.....                                 | 188 |
| Figura 18. Proceso de cambio CASO 2 .....                                     | 192 |
| Figura 19. Modelo y tipo de cambio organizativo CASO 2.....                   | 193 |
| Figura 20. Teorías del cambio CASO 2 .....                                    | 196 |
| Figura 21. Facilitadores del cambio CASO 2.....                               | 199 |
| Figura 22. Resistencias al cambio CASO 2 .....                                | 202 |
| Figura 23. Proceso, modelo, tipo y teorías del cambio CASO 2.....             | 202 |
| Figura 24. Facilitadores, resistencias y modelo de gestión CASO 2 .....       | 203 |
| Figura 25. Estructura de análisis CASO 3.....                                 | 205 |
| Figura 26. Proceso de cambio CASO 3 .....                                     | 209 |
| Figura 27. Tipo de cambio CASO 3 .....  | 210 |
| Figura 28. Teorías del cambio CASO 3 .....                                    | 214 |
| Figura 29. Facilitadores del cambio CASO 3.....                               | 219 |
| Figura 30. Resistencias al cambio CASO 3 .....                                | 221 |
| Figura 31. Modelo de gestión CASO 3.....                                      | 223 |
| Figura 32. Proceso, tipo y teorías del cambio CASO 3 .....                    | 224 |
| Figura 33. Facilitadores, resistencias y modelo de gestión CASO 3 .....       | 225 |
| Figura 34. Idiosincrasia de las IES .....                                     | 230 |
| Figura 35. Presiones que obligan al cambio en los CASOS estudiados .....      | 234 |
| Figura 36. Inercia organizativa en IES.....                                   | 236 |
| Figura 37. Tipología y proceso de cambio organizativo de los tres CASOS ..... | 239 |
| Figura 38. Facilitadores del cambio en los tres CASOS .....                   | 245 |
| Figura 39. Fuentes de resistencia en los tres CASOS .....                     | 248 |
| Figura 40. Recursos y capacidades de los tres CASOS .....                     | 251 |
| Figura 41. Diagnóstico del cambio organizativo .....                          | 256 |
| Figura 42. Modelo de gestión del cambio organizativo .....                    | 259 |
| Figura 43. Plan de formación para directivos de IES .....                     | 266 |

## **Lista de gráficos**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1. Producción de conocimiento de América Latina a nivel mundial ..... | 87  |
| Gráfico 2. Cargos administrativos de las U.A. ....                            | 148 |
| Gráfico 3. Organigrama y descripción puestos de trabajo .....                 | 148 |
| Gráfico 4. Estructura administrativa U.A. plana y adecuada .....              | 149 |
| Gráfico 5. Tiempos de vinculación y en el cargo .....                         | 149 |
| Gráfico 6. Años acumulados de experiencia en cargos directivos .....          | 150 |
| Gráfico 7. Nivel de formación de los dirigentes.....                          | 151 |
| Gráfico 8. Tipo de formación de los directores de programa.....               | 151 |
| Gráfico 9. Etapas de cambio en las U.A. ....                                  | 152 |
| Gráfico 10. Cambios más frecuentes en las U.A. ....                           | 153 |
| Gráfico 11. Cambios más importantes.....                                      | 154 |
| Gráfico 12. Causas y alcance del cambio.....                                  | 155 |
| Gráfico 13. Causas y alcance del cambio en la etapa de preparación.....       | 157 |
| Gráfico 14. Causas y alcance del cambio en etapa de cambio .....              | 159 |
| Gráfico 15. Causas y alcance del cambio en la etapa de implementación .....   | 161 |

## **Lista de Anexos**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1. Formato utilizado para la identificación de fuentes.....                   | 290 |
| Anexo 2. Carta de instrucciones para jueces expertos- validación cuestionario ..... | 291 |
| Anexo 3. Formato de validación de contenido cuestionario .....                      | 293 |
| Anexo 4. Formato para aplicación de prueba piloto .....                             | 297 |
| Anexo 5. Comunicación a directivos para diligenciamiento cuestionario .....         | 301 |
| Anexo 6. Cuestionario fase 1 de la investigación.....                               | 303 |
| Anexo 7. Consentimiento informado Cuestionario .....                                | 309 |
| Anexo 8. Consentimiento informado entrevista .....                                  | 310 |

## Lista de siglas

|                  |   |
|------------------|---|
| ARCOFADER:       | Asociación Red de Facultades de Educación Física, Recreación y Deporte                      |
| ARWU:            | <i>Academic Ranking of World Universities</i>   |
| ASCOFADE:        | Asociación Colombiana de Facultades de Educación  |
| BID:             | Banco Interamericano de Desarrollo  |
| BM:              | Banco Mundial   |
| CCEDF:           | Campo de Conocimiento de la Educación Física  |
| CECAR:           | Corporación Universitaria del Caribe  |
| CEPAL:           | Comisión Económica para América Latina  |
| CESMAG:          | Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti                       |
| CESU:            | Consejo Nacional de Educación Superior  |
| CNA:             | Consejo Nacional de Acreditación  |
| CO:              | Cambio organizativo   |
| COLCIENCIAS:     | Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia                 |
| CONACES:         | Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de La Educación             |
| CRES:            | Comités Regionales de Educación Superior  |
| CUL:             | Corporación Universitaria Latinoamericana   |
| CVR:             | <i>Content Validity Ratio</i>   |
| FODESEP:         | Fondo de Desarrollo de la Educación Superior  |
| FUNLAM:          | Fundación Universitaria Luis Amigó  |
| ICFES:           | Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación                                     |
| IES:             | Institución de Educación Superior   |
| IES´:            | Institución de Educación Superior transformada  |
| MEN:             | Ministerio de Educación Nacional  |
| OCDE:            | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico                                  |
| P <sub>x</sub> : | Proposición   |
| RBV:             | Teoría de recursos y capacidades  |
| Recursos CREE:   | Impuesto sobre la renta para la equidad   |
| Recursos VRIO:   | Tienen Valor, son Raros, Inimitables y deben ser Organizados                                |
| SACES:           | Sistema de información para el aseguramiento de la calidad                                  |
| SCHEV:           | <i>State Council of Higher Education for Virginia</i>                                       |
| SNIES:           | Sistema nacional de información de educación superior                                       |
| SPADIES:         | Sistema de prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior |
| T <sub>0</sub> : | Momento antes del cambio  |
| T <sub>1</sub> : | Momento después del cambio  |
| TIC:             | Tecnologías de la Información y la Comunicación   |
| UA:              | Unidad Académica  |
| UDCA:            | Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales   |
| UDEC:            | Universidad de Cundinamarca   |
| UDI:             | Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo                                     |
| UNESCO:          | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura              |
| UNIMINUTO:       | Corporación Universitaria Minuto de Dios  |
| UPTC:            | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  |
| UTP:             | Universidad Tecnológica de Pereira  |





# INTRODUCCIÓN

El interés de la presente investigación es el proceso de cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior. La reconfiguración de la economía y de la sociedad en el ámbito mundial producto de fuerzas como la globalización y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación, ha permeado la educación superior y obliga a que las universidades se enfrenten a procesos de cambio para dar respuesta a las nuevas demandas de un mercado cada vez más competitivo.

Se han seleccionado la teoría de recursos y capacidades, la teoría institucional y la ecología de las poblaciones para explicar el proceso de cambio, por su relación con el objeto de investigación. Así mismo, se acogen tres modelos que se corresponden con un cambio planificado, por fases y que reconoce la presencia de revoluciones y evoluciones en el proceso, buscando comprender la interrelación que pudiese presentarse entre estas teorías y modelos. Desde lo práctico, interesa trascender el paradigma en torno a la gestión académica

y reconocer que las teorías organizacionales tienen validez y aplicación en las instituciones y que éstas demandan un perfil profesional específico de sus dirigentes.

En este sentido, se busca reconocer el proceso de cambio en las Instituciones de Educación Superior de Colombia con programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física, desde las resistencias y elementos facilitadores y, a la vez, aportar al campo desde una propuesta que sirva de ruta y orientación a directivos para llevar a cabo procesos de cambio.

La investigación está compuesta por un análisis teórico y dos estudios empíricos. El análisis teórico consiste en una rigurosa revisión de literatura que se constituye en el soporte teórico de la investigación y la base para desarrollar los estudios empíricos. El primer estudio empírico trata del diseño, validación y aplicación de un cuestionario a directivos de Instituciones de Educación Superior con el fin de identificar los procesos de cambio que adelantan o han adelantado y, a partir de allí, seleccionar tres casos que se analizan en el segundo estudio empírico bajo la metodología de estudios de casos múltiple.

La tesis está organizada en nueve capítulos. A continuación, se realiza una breve presentación de cada uno:

En el capítulo 1, con el título “Contexto de la investigación”, se explica el marco en el que se desarrolla la tesis doctoral, así como las razones y motivaciones que condujeron hacia la elección de este tema, mostrando la articulación de un doctorado en dirección de empresas con el área de la administración y gestión deportiva como escenario laboral de la investigadora. Se presentan también los fundamentos conceptuales sobre cambio organizativo centrándose en la definición de cambio, las fuerzas que lo conducen y la tipología de cambio, un panorama frente a la necesidad de cambio en las Instituciones de Educación Superior desde los retos que impone la globalización y el auge de las tecnologías

de la información y la comunicación, cerrando el capítulo con la cuestión y objetivos de investigación.

En el capítulo 2, con el título “El cambio organizativo”, se explican las teorías y modelos de cambio, en especial las tres teorías que se han elegido por su relación con el tema de investigación como son la teoría de recursos y capacidades, la teoría institucional y la ecología de las poblaciones, así como los tres modelos -Lewin, Kotter y Greiner- que se corresponden con los cambios que se analizan por fases o etapas y que admiten la presencia de evoluciones y revoluciones en el proceso. También se aborda el tema de la resistencia al cambio, reconociendo que su presencia es inevitable en el proceso y que es importante conocer las principales fuentes para gestionarlas adecuadamente y facilitar el cambio. En este mismo sentido, se presentan las principales estrategias que señala la literatura que actúan como facilitadoras del cambio.

El capítulo 3, titulado “Educación Superior en Colombia”, presenta la estructura y funcionamiento del sistema de educación superior y los principales organismos que intervienen en él, de manera que pueda comprenderse el rol que tienen las Instituciones de Educación Superior en el proceso. Partiendo desde una perspectiva general, se presenta la evolución de la educación superior en América Latina desde los principales cambios y transformaciones que han permeado también el sistema en Colombia y que permiten dar una mirada más específica a la situación del país, destacando lineamientos, políticas y normas que deben tenerse en cuenta en la prestación del servicio. Se hace también un análisis de los principales problemas que presenta la educación superior en Colombia y que se convierten en retos y rutas de acción para las Instituciones de Educación Superior. Se cierra el capítulo abordando las principales resistencias y facilitadores del cambio en las Instituciones de Educación Superior colombianas.

En el capítulo 4, “Proposiciones y modelo teórico”, se plantean una serie de premisas y proposiciones iniciales producto de la revisión de literatura que se convierten en el punto de partida para los estudios empíricos y que llevarán luego a unos planteamientos más concretos. De esta misma forma, se presenta un modelo teórico que representa las principales cuestiones de investigación y posibles relaciones, reflejando las proposiciones hechas. Dichas proposiciones están ancladas a unas cuestiones de investigación, por tanto, se establece en este sentido, un primer bloque referido a los modelos y teorías y un segundo bloque sobre la tipología y proceso de cambio.

Bajo el título “Metodología”, el capítulo 5 presenta las principales decisiones que guiaron a la investigadora en el proceso desde elementos como tipo, enfoque, propósito, paradigma, horizonte temporal, población y muestra. Se presenta la estrategia de investigación desarrollada a través de un análisis teórico y dos estudios empíricos, ilustrando de manera detallada cómo se desarrolló cada proceso. En relación con el segundo estudio empírico, que es el estudio de casos, se presenta el diseño utilizado, el proceso de selección de los casos y el protocolo. Finalmente se presentan los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta durante el proceso.

El capítulo 6, titulado “Resultados”, ofrece los resultados de los dos estudios empíricos, es decir, de la aplicación del cuestionario que se utilizó con los directivos de programas de las IES y de los tres casos analizados. Los resultados del primer empírico se presentan en tres apartados, el primero se refiere a las características funcionales y administrativas de las unidades académicas de las IES, el segundo al perfil de los directores de programa y el tercero tiene que ver con el cambio organizativo en las IES, primero desde una perspectiva general y luego por cada fase de cambio, llegando luego a unas conclusiones preliminares. Los resultados del segundo estudio empírico, correspondiente al análisis de los

casos, se presentan por cada fase de cambio, desde unas categorías principales como proceso, modelo, tipo y teorías del cambio, así como sus facilitadores y resistencias.

En el capítulo 7, llamado “Discusión” se hace una triangulación entre el análisis teórico y los dos empíricos, alrededor de unas temáticas como son la idiosincrasia de las IES, las presiones que obligan al cambio, la inercia organizacional, la tipología y proceso de cambio, los facilitadores y resistencias y los recursos y capacidades de las IES. Cada apartado abre la discusión con unas proposiciones teóricas, que se mantienen, modifican o amplían al final, de acuerdo con lo hallado en el estudio.

En el capítulo 8, con el título “Una propuesta de gestión del cambio en IES”, se presenta uno de los aportes de esta investigación que orienta a directivos de IES para conducir procesos de cambio organizativo. Se brinda una ruta relacionada con el diagnóstico organizacional y el diagnóstico específico para el cambio y un modelo de gestión del cambio organizativo enfatizando en las etapas de preparación, cambio e implementación. Finalmente, se presenta una posible ruta de formación para directivos de IES, relacionada con la dirección de organizaciones.

En el capítulo 9, llamado “Conclusiones”, se toman como punto de partida los objetivos que han orientado el proceso a lo largo de su recorrido, pretendiendo concluir en torno a ellos. Inicia presentando las principales conclusiones en cuanto a las cuestiones de investigación, las cuales se han agrupado en tres grandes temáticas. En primer lugar, se abordan los modelos y teorías del cambio organizativo, en segundo lugar, la tipología y procesos de cambio y, finalmente, los facilitadores y resistencias. Luego, se concluye a partir de un modelo teórico inicial, producto de la revisión de literatura, llegando a uno final a partir de los hallazgos del trabajo empírico, ilustrando las principales cuestiones y relaciones entre las variables del estudio. El siguiente apartado muestra las principales aportaciones y

limitaciones del estudio, dando luego cierre al capítulo con una relación de implicaciones directivas y con las futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo.

# **CAPÍTULO 1**

## **CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se desarrolla en el marco del doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, adscrita a la línea de Equipos directivos, habilidades y cambio organizativo. El Cambio Organizativo fue una de las temáticas que se desarrollaron durante la formación recibida en el diploma de posgrado en “*Management Research*” conducente al doctorado y fue despertando el interés de la investigadora, dado que es una situación cotidiana y presente en las organizaciones producto del entorno globalizado y dinámico del momento que las obliga a emprender situaciones de cambio permanentemente para responder a las demandas de dicho entorno y lograr mantenerse en el mercado.

Particularmente, el contexto institucional en el que se desempeña laboralmente la investigadora, fue permeando también la decisión de elegir este tema de investigación, siendo la mirada puesta en las Instituciones de Educación Superior y específicamente en las

pertenecientes al campo de conocimiento de la Educación Física. Justamente como campo, la Educación Física admite diversidad de problemas, metodologías, paradigmas y objetos de estudio (Urrego, 2014), desde escenarios como la actividad física para la salud, el entrenamiento deportivo, lo escolar, el ocio, la recreación y la administración y gestión deportiva que es donde se gesta esta relación con un doctorado en Dirección de Empresas. La responsabilidad de esta área -la de administración y gestión deportiva- en el desempeño laboral de la investigadora, ha posibilitado el acceso al conocimiento que se produce en la administración -en general- y comprender que la administración deportiva es una rama que se desprende de allí y que las teorías, principios y estrategias de gestión, propias de los desarrollos investigativos de la administración, son susceptibles de ser aplicados al contexto específico.

De esta manera, existe un profundo interés por aportar al campo de conocimiento de la Educación Física y específicamente a los directivos de los programas o unidades académicas, desde el análisis teórico y empírico del cambio organizativo, en donde confluyen modelos, teorías, estrategias, facilitadores y resistencias que constituyen un modelo final que se convierte en ruta y orientación para llevar a cambio procesos de cambio en las instituciones.

El capítulo presenta elementos conceptuales en torno al cambio organizativo desde su definición, tipología y causas. Luego presenta un panorama frente a la necesidad de cambio en las Instituciones de Educación Superior de Colombia producto de fuerzas como la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, ilustra la cuestión y objetivos de investigación.



## **1.1. Cambio organizativo**

El cambio organizativo ha sido un tema de interés para los investigadores. Actitudes y preparación para el cambio (Dalton y Gottlieb, 2003; Fernandez y Pitts, 2007; Armenakis y Harris, 2009; Choi y Ruona, 2010; Kurland, 2011; Abatecola, 2012; Walker, 2012; Smissen, Schalk y Freese, 2013), modelos de cambio organizativo (Guowei Jian, 2007; Hoogendoorn, Jonker, Schut y Treur, 2007; Van Emmerik, Bakker y Euwema, 2009; Sanda, 2011; Jansson, 2013), resistencia al cambio (Robbins y Judge, 2009; Pardo del Val y Martínez Fuentes, 2005), competencias de los líderes en el cambio organizativo (Boga y Ensari, 2009; Battilana, Gilmartin, Sengul, Pache y Alexander, 2010; Crawford y Nahmias, 2010), consecuencias y reacciones del cambio (Dahl, 2010; Oreg, Vakola y Armenakis, 2011), dimensiones del cambio (Soparnot, 2011).

El cambio organizativo es un proceso por medio del cual se deja una situación dada para ubicarse en otra diferente, es decir, moverse de un estado corriente de la organización a un estado futuro. Es un proceso complejo, dialéctico, cargado de emociones, que se va construyendo de manera que genera una dinámica innovadora. Como tal, tiene una organización en sí mismo y no necesariamente es lineal, dado que puede ser progresivo cuando se pretende cambiar a otro estado diferente del actual, o regresivo cuando por situaciones de poco éxito, se busca volver al estado original. No significa lo mismo para todos los actores, para los directivos, usuarios y empleadores, puede ser una oportunidad y posibilidad de mejora, mientras que para los empleados puede ser algo molesto y tedioso que los saca de su rutina ya lograda e implica nuevos aprendizajes y formas de actuar (Nadler y Tushman, 1997; Hoogendoorn et al., 2007; Pariente F., 2010; Jansson, 2013; Yilmaz, 2013).

Quienes son responsables de administrar el proceso de cambio en las organizaciones son llamados agentes de cambio y pueden ser administradores, empleados de la organización o asesores externos. En procesos de cambio importantes es común que se contraten asesores externos, incluso del exterior, para tratar de conducir el proceso de una manera más objetiva y deshacer conductas tradicionales que obstaculizan el cambio. Esto tiene una desventaja y es que son personas que desconocen la historia y cultura de la organización (Robbins y Judge, 2009).

En relación con lo que se cambia en las organizaciones, pueden citarse tres opciones según Robbins y Judge (2009), que se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Opciones de cambio en las organizaciones**

| Opciones de cambio    | Ejemplos   |
|-----------------------|--|
| Cambios de estructura | <ul style="list-style-type: none"><li>- Reorganizar niveles jerárquicos</li><li>- Estandarización de reglas y procedimientos</li><li>- Aumento de la descentralización</li><li>- Creación o ajustes en las divisiones de trabajo</li><li>- Rediseño de puestos y horarios de trabajo</li><li>- Cambios en el sistema de compensaciones a los empleados</li></ul> |
| Cambios de tecnología | <ul style="list-style-type: none"><li>- Introducción de equipos o herramientas</li><li>- Nuevos métodos de operación</li><li>- Automatización</li><li>- Sistemas e información</li></ul>   |
| Cambios de personas   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Cambios en las actitudes y conductas</li><li>- Proceso de comunicación</li><li>- Toma de decisiones</li><li>- Solución de problemas</li></ul>  |

Fuente: elaboración propia a partir de Robbins y Judge (2009)

Las organizaciones cambian por diversos motivos. Uno de los más comunes es la necesidad de responder a las demandas del entorno que cada vez se hace más competitivo y globalizado con la apertura a nuevos mercados, la entrada de nuevos competidores, nuevos consumidores con nuevas necesidades, estilos de vida y formas de pensar, acciones de gobierno, políticas externas, incorporación de nuevas tecnologías, nuevos propósitos, nacionalización de empresas privadas y privatización de estatales, entre otros (Nadler y Tushman, 1997; Raineri, 2001; Guowei, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Sandoval, 2014).

También se suele cambiar por ciclos de vida naturales y espontáneos, por innovación o cambio en las rutinas, para incrementar la efectividad, mejorar la calidad y la prestación del servicio, por resolver o remediar una actividad, para mantener una posición competitiva o, en definitiva, para lograr o producir una mejora (Paulino, 2009; Dahl, 2010; Sanda, 2011; Soparnot, 2011; Fernández, 2013). En el caso de las organizaciones públicas que están altamente influenciadas por el entorno político, es común que éstas cambien en tanto cambien sus gobernantes y en este sentido, es difícil implementar y sostener el cambio en el largo plazo (Fernandez y Pitts, 2007).

Los cambios pueden afectar parte de la organización o bien, toda la organización y pueden ser esporádicos o frecuentes. Hay organizaciones en donde el cambio hace parte de su vida cotidiana y lo hacen constantemente, sin embargo, adelantar un proceso de cambio no es simple y alrededor del 70% de las organizaciones fracasan en este esfuerzo (Hoogendoorn et al., 2007; Self y Schraeder, 2009; Erwin y Garman, 2010; Jansson, 2013). Esto conduce a que los estudios sobre modelos y estrategias de cambio para reducir los efectos negativos, estén cada vez más en la mirada de los investigadores.

Existen diferentes tipologías de cambio según la perspectiva desde donde se mire. En este trabajo se considerarán dos tipologías, en función de su alcance y de su planificación.

**a) Tipos de cambio en función de su alcance:**

Cambios incrementales o de primer orden: son cambios superficiales que se presentan de manera escalonada y se desarrollan dentro del marco de las estrategias y componentes organizacionales, obedeciendo más bien a un proceso de ajuste y adaptación. Aunque son disruptivos y pueden afectar posiciones, procesos y procedimientos, mantienen intacta la cultura de la organización. Son fáciles de implementar y con costos limitados pero no por ello, dejan de ser significativos pues posiblemente pequeños cambios continuos de

primer orden, serán necesarios y generan cambios en profundidad de mayor impacto en la organización (Nadler y Tushman, 1989; Garza, 2009; Smissen et al., 2013; Sandoval, 2014).

A su vez, los cambios incrementales pueden ser por afinación, cuando se realizan con anticipación a futuros eventos, buscando incrementar la eficiencia, o por adaptación cuando se desarrollan como respuesta de la organización frente a eventos externos (Nadler y Tushman, 1989).

Cambios estratégicos o de segundo orden: son cambios en profundidad en donde se enfrenta un proceso de renovación generando un gran impacto en la estructura y la cultura de la organización y posiblemente en sus prácticas, visión y estrategias. Son más costosos, demandan mayor tiempo y deben ser cuidadosamente planeados y ejecutados pues generan riesgo en la organización dado que los marcos o esquemas son alterados. Un cambio estratégico es un proceso sistémico que desde la perspectiva de los recursos humanos, define nuevas políticas y redefine las obligaciones, implicando una ruptura de los patrones comunes de comportamiento y desarrollando una nueva configuración en la organización (Nadler y Tushman, 1989, 1997; Hoogendoorn et al., 2007; Garza, 2009; Smissen et al., 2013; Sandoval, 2014).

Los cambios estratégicos pueden hacerse por reorientación o por re-creación. Los primeros son cambios proactivos que se realizan con suficiente tiempo anticipándose a posibles eventos externos, implican un re direccionamiento de la organización, pero valoran el pasado. Los cambios por re-creación son reactivos y se hacen de manera obligada por eventos externos que amenazan la existencia de la organización, generan cambios radicales que rompen esquemas pasados y afectan la estructura de la organización, la estrategia, la cultura y los valores (Nadler y Tushman, 1989).

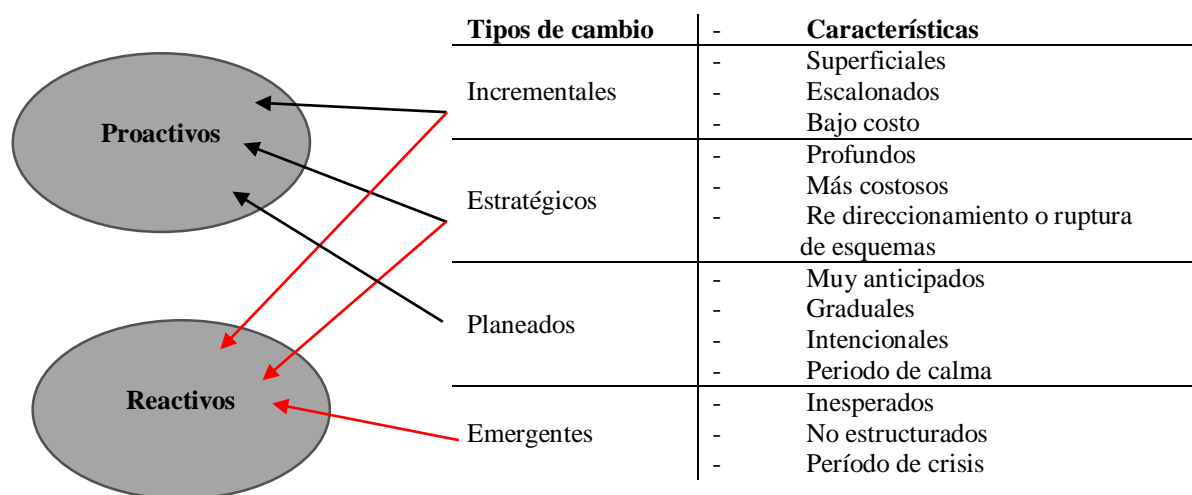
**b) Tipos de cambio en función de su planificación:**

Cambios planeados: son cambios provocados dirigidos a metas que en esencia buscan aumentar la capacidad de la organización para adaptarse al entorno y cambiar la conducta de los empleados. Son pensados con anticipación tratando de definir la transformación y estrategias de mejoramiento y desarrollo que requiere la organización. Pueden tener mayor éxito, dado que son planeados con suficiente tiempo, por lo general se presentan en una atmósfera de relativa calma y permiten la oportunidad de modificar los planes, de ser necesario. Un cambio planeado es un proceso que se desarrolla de manera gradual producto de la reflexión en las organizaciones y toma lugar cuando un agente de cambio intencionalmente genera acciones e intervenciones a través de un proceso deliberado con metas puestas de diferentes estados de comportamiento, estructura y/o condiciones (Nadler y Tushman, 1997; Guowei, 2007; Robbins y Judge, 2009; Sandoval, 2014). Dentro de los cambios planeados, Cummings y Worley (2014) citan el modelo de Lewin que es un modelo por etapas (*unfreezing, change and freezing*), el modelo de investigación acción que es considerado sinónimo de desarrollo organizacional y el modelo positivo que se focaliza en los problemas de la organización y sus soluciones. Estos modelos se revisan más adelante en el capítulo de gestión del cambio organizativo.

Cambios emergentes: aunque muy comunes, suelen surgir de manera inesperada y sin un proceso estructurado, por lo que pueden resultar peligrosos y tener un alto riesgo de fracaso por las pocas oportunidades de experimentación que tienen. Por lo general se presentan en un período de desequilibrio y se asocian a crisis, obligando a la organización a reaccionar súbitamente y generando a la vez, costos sustanciales. Aunque pueda tenerse la sensación de que lo ideal es abordar un proceso de cambio planeado, las dinámicas actuales del entorno, a veces imprevistas y la dificultad de tener la seguridad en la información y en el proceso de cambio antes de emprenderlo, demandan que las organizaciones tengan

dominio para afrontar de igual manera, un proceso de cambio no planeado (Nadler y Tushman, 1997; Sandoval, 2014).

Las características de estos tipos de cambio se consolidan en la siguiente figura:



**Figura 1. Tipología de cambio**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la figura, hay dimensiones de cambio que, aunque son tratadas de manera diferente por la literatura, comparten algunas características. Los cambios incrementales y estratégicos, por ejemplo, pueden presentarse tanto de manera anticipada (proactivos) o como respuesta a un evento que ha acontecido (reactivos), aunque el período de tiempo varía en función de los objetivos de cada uno de ellos. La variable que los diferenciaría considerablemente sería el alcance, por tanto, se habla en el presente trabajo de dos tipos de cambio: incrementales y estratégicos y se reconoce que la dimensión tiempo está presente en todos ellos.

Los principales aportes sobre la definición, tipología y causas del cambio se consolidan en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Principales aportes a la temática introductoria del cambio organizativo**

| <b>Autores</b>   | <b>Principales aportes</b>  |
|--|---|
| <b>Definición y Tipología del cambio</b><br>(Nadler y Tushman, 1997, 1989; Hoogendoorn et al., 2007; Garza, 2009; Pariente, 2010; Soparnot, 2011; Jansson, 2013; Smissen et al., 2013; Sandoval, 2014) | <ul style="list-style-type: none"><li>- El cambio organizativo es un proceso complejo y dialéctico, no necesariamente lineal, que va generando una dinámica innovadora</li><li>- Es un proceso a través del cual se deja una posición dada para ubicarse en otra diferente</li><li>- Puede involucrar uno o más elementos del sistema organizacional o realinearlo completamente, afectando todos sus elementos clave</li><li>- Es una fuente de progreso que ayuda a mantener una posición competitiva</li><li>- Los cambios en las organizaciones son parte de la vida diaria</li><li>- El 70% de los esfuerzos o programas de cambio no llegan a su meta</li><li>- Tipos de cambio: incrementales, estratégicos, proactivos, reactivos, planeados, emergentes</li></ul>  |
| <b>Causas del cambio</b><br>(Nadler y Tushman, 1997, 1989; Paulino, 2009; Raineri, 2001; Guowei, 2007; Dahl, 2010; Yilmaz, 2013; Sandoval, 2014)   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Avances en las tecnologías de información y comunicación son causas del cambio</li><li>- Las oportunidades y amenazas del entorno obligan al cambio</li><li>- La habilidad para cambiar es una característica necesaria para el éxito en las organizaciones</li><li>- Las organizaciones están en constante cambio. Ellas necesitan movilizar sus recursos para poder sobrevivir</li><li>- La intensa globalización y competitividad socioeconómica del entorno, obliga a que las organizaciones estén en constante cambio para sobrevivir</li><li>- El cambio es una regla en las organizaciones para lograr sobrevivir y ser exitosas</li><li>- Tendencias del mercado, nuevos consumidores y necesidades, innovaciones tecnológicas, globalización, son algunas de las causas del cambio</li></ul> |

Fuente: Elaboración propia

## **1.2. Necesidad de cambio en las IES colombianas**

La reconfiguración de la economía y de la sociedad en el ámbito mundial producto de fuerzas como la globalización y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación, ha permeado la educación superior y obliga a que las universidades se enfrenten a procesos de cambio para dar respuesta a las nuevas demandas de un mercado cada vez más competitivo. Se ha trascendido los ejes misionales tradicionales como son la formación, la creación de conocimiento y la proyección social y se exige el cumplimiento de otras tareas que no existían en el pasado como la innovación, la inserción laboral, la virtualidad, la internacionalización y la contribución al desarrollo de los países (Casani y Rodríguez, 2015). Es así como poco a poco se ha ido cambiando el paradigma en donde el Estado era el mejor garante de la satisfacción de las necesidades básicas y aparece uno nuevo

en donde es el mercado la mejor manera de asignación de recursos en casi todas las esferas de la vida humana y la educación superior no ha sido ajena a ello. Se han ido introduciendo los conceptos de mercado en las nuevas políticas universitarias, generando una transformación que las coloca en el lugar ya no solo de instituciones de formación, sino también de actores organizacionales con competencia en el ámbito nacional e internacional (Morey, 2004; Vaira, 2004; Wit, Jaramillo, Gacel-Avila y Knight, 2005; Salinas, 2005; Bengoetxea, 2012; Fernández y Bernasconi, 2012; Casani y Rodríguez, 2015).

En el caso de América Latina y específicamente de Colombia, se ha pasado de instituciones públicas de un solo campus urbano a macro universidades nacionales con multi campus, de un número reducido de investigadores y una escasa producción científica a todo un sistema de ciencia y tecnología con laboratorios e institutos de gran calidad. Se desarrollan nuevos espacios de aprendizaje a partir de las tecnologías de información y comunicación, la interdisciplinariedad, las relaciones nacionales e internacionales, los instrumentos de evaluación y acreditación institucional, las redes y asociaciones, los nuevos procesos de transferencia y gestión del conocimiento, entre otros elementos de gran magnitud y representación social. Desde esta perspectiva, los actores tradicionales del cambio que eran los estudiantes y los sindicatos, pasan a un plano menos protagónico en las reformas y cambios en las instituciones y cobran mayor interés los investigadores y los directivos académicos universitarios (Didriksson, 2008).

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que Colombia ha sido un país afectado por una crisis de violencia y corrupción y que la educación superior entra a perfilarse como la vía de solución a esta problemática (Hurtado, 2014), se convierte en un contexto interesante de estudiar en donde se generan grandes retos para atender a las demandas que el entorno hace y que por supuesto, obligan al cambio. Entre ellos se pueden mencionar la internacionalización, la acreditación de la calidad y el registro en rankings internacionales.



En Colombia ha sido difícil proponer pautas para la internacionalización, dada la escasa literatura sobre el tema, sin embargo, las universidades vienen haciendo esfuerzos y generando acciones que van fortaleciendo este aspecto. Una de las más visibles se presenta en la investigación, la cual ha pasado de un escenario local y de pocos investigadores a un escenario internacional con un aumento considerable de investigadores, eventos y publicaciones de alto impacto. Esto conlleva a su vez a la movilidad de estudiantes, las relaciones y proyectos interinstitucionales, la creación de redes de conocimiento, la financiación y becas para programas, los planes de formación de pregrado y posgrado con miras a dobles titulaciones, entre otros elementos de cambio que trascienden en gran magnitud la localidad y nacionalidad (Wit et al., 2005; State Council of Higher Education for Virginia, 2010; Herrington y Summers, 2014).

En relación con la calidad en la educación superior, ésta viene consolidándose cada vez más, generando estándares académicos y mecanismos que la aseguren. Muestra de ello es el establecimiento de agencias nacionales e internacionales y organizaciones independientes de acreditación de la calidad en todo el mundo, tales como *The European Association for Quality Assurance (ENQA)* y el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) para el caso de Europa y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para el caso específico de Colombia. El CNA es un organismo de naturaleza académica creado en el marco de la Ley 30 de 1992, cuya función es promover y ejecutar la política de acreditación de instituciones y programas adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CNA, 2017). Dado el auge que se viene dando por la acreditación de carreras universitarias como un mecanismo de control y regulación de la calidad, este organismo tiene un poder regulador y relevante, dado que es quien orienta a las IES en sus procesos de autoevaluación con miras a la acreditación y quien en definitiva recomienda al Ministerio de Educación Nacional el otorgamiento o no de dicha acreditación. Esta tendencia cada vez más creciente, muestra

también el proceso de transformación social que se viene dando en los últimos años (Guido, 2005; Wit et al., 2005; Marcellán, 2005; Mitre, 2009).

Por su parte, los rankings internacionales en el mercado de la educación superior entran como una estrategia que les permite a las instituciones diferenciarse y tener mayor sostenibilidad. Clasifican las universidades de manera que los estudiantes y la sociedad en general, puedan tener información que les permita tomar decisiones en términos de competitividad. Los antecedentes de los rankings están ligados a universidades norteamericanas, convirtiéndose en una práctica habitual desde finales del siglo XIX. En Estados Unidos las primeras clasificaciones académicas aparecieron sobre la década de los 70 y desde allí se pueden citar diversas instituciones y autores de rankings no solo de universidades sino también de investigadores, como *American Men of Science*, *Raymond Hughes*, *Chesley Manly* y *Allan Carter*, entre otros (Barsky, 2012).

El primer ranking de universidades del mundo fue publicado en 2003 por la Universidad *Jiao Tong de Shanghai* (*Academic Ranking of World Universities - ARWU*), el cual está basado en indicadores de producción científica. Desde entonces, magazines, periódicos, centros de investigación e incluso, los gobiernos, vienen produciendo este sistema de rankings como una estrategia de marketing en las instituciones, utilizando criterios como el costo, la satisfacción de los estudiantes y sobretodo, la calidad académica medida con indicadores como la reputación institucional, la retención de estudiantes, los recursos, la selectividad de los estudiantes, el rango de graduados, entre otros. En posgrado, los rankings también cobran gran importancia; la *US News and World Report* publica anualmente desde 1983, las mejores escuelas de posgrado de Estados Unidos con base en seis indicadores específicos como son la reputación académica, la selección de estudiantes, los recursos docentes y financieros, la tasa de retención y la satisfacción de alumnos (Barsky, 2012). Estas prácticas basadas en la autoevaluación y la evaluación externa, se presentan

cada vez más en otros continentes y países del mundo (Clarke, 2007; Sponsler, 2009; Barsky, 2012; Williams, De Rassenfosse, Jensen y Marginson, 2013; Erkkilä, 2014; Casani y Rodríguez, 2015).

A pesar de que la producción de rankings no tiene autoridad sobre la Comisión Europea o sobre los Estados Miembros de la Unión Europea, es innegable la influencia que tienen en la construcción de políticas en educación superior y esto ha trascendido a varios lugares del mundo (Erkkilä, 2014). En muchas universidades se incluyen los rankings como puntos de referencia en las reformas que adelantan.

Este nuevo paradigma obliga a las universidades a generar procesos de cambio permanentemente, trazando rutas permeadas por un pensamiento estratégico, que permita desarrollar su capacidad de competir y mantenerse en un mercado global de la educación superior que se ha configurado y responder a demandas del entorno cada más complejo y dinámico. Se generan retos que en definitiva determinan la prosperidad, viabilidad y éxito de estas organizaciones, como el acceso a financiación estable que permita una toma de decisiones en el largo plazo, el liderazgo y competencias de los equipos directivos para que logren posicionar sus universidades en el entorno competitivo internacional, nacional y regional, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, la generación de conocimiento avanzado, la formación de capital humano en el marco de los estándares de calidad y pertinencia social, las publicaciones en revistas de impacto internacional, el trabajo en redes inter institucionales y, por supuesto, el cumplimiento de su misión con responsabilidad social, económica y ambiental. Todos estos aspectos están interrelacionados y deben funcionar desde la perspectiva de sistema para lograr un desarrollo exitoso (Lee, 2004; Kienle y Loyd, 2005; Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz, 2010; SCHEV, 2010; Erkkilä, 2014; Casani y Rodríguez, 2015).

Las principales cuestiones que se trataron en relación con las presiones, tendencias de cambio y retos de las IES, se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Principales cuestiones sobre la necesidad de cambio en las IES

|  | Temática abordada  | Principales cuestiones  |
|--|--|---|
| Presiones que obligan al cambio en las IES | <b>Globalización en la educación superior</b><br>(Lee, 2004; Vaira, 2004; Herrington y Summers, 2014)                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El discurso de la globalización ha afectado la educación superior en el establecimiento de políticas, gobierno y organización académica</li> <li>- Nuevas demandas en lo social, político y económico, producto de la globalización, toman lugar en la educación superior</li> <li>- Nueva demografía de la educación, cambios en la tecnología, expansión de la educación superior y de la investigación</li> <li>- La internacionalización, producto de la globalización, conlleva un gran número de retos como la comercialización, las reformas educativas, el aseguramiento de la calidad y la revolución en las tecnologías de la información</li> </ul> |
|  | <b>Calidad en la educación superior</b><br>(Guido, 2005; Marcellán, 2005; Mitre, 2009; Williams, De Rassenfosse, Jensen y Marginson, 2013) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas condiciones de desarrollo en la sociedad, financiamiento de la educación estatal, proliferación de IES, preocupación por la calidad, son presiones que obligan al cambio</li> <li>- Hay una preocupación por la mejora de la calidad en las IES a través de mecanismos internos y evaluación externa</li> <li>- Mejora de la calidad de los sistemas de información universitarios</li> <li>- Recursos, entorno y conectividad con otros sistemas nacionales son condiciones para fortalecer el sistema de educación superior</li> </ul>  |
|  | <b>Rankings internacionales y políticas en la educación superior</b><br>(Clarke, 2007; Sponsler, 2009; Barsky, 2012; Erkkilä, 2014)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los rankings contribuyen al incremento de la estratificación de la educación superior</li> <li>- Son una forma de reconocimiento y clasificación de las universidades y un incentivo para atraer a los estudiantes</li> <li>- Hay antecedentes de rankings en los procesos de evaluación y acreditación de las universidades</li> <li>- Son una forma de que los grupos de interés de la educación superior obtengan información sobre las instituciones y los constructos de calidad</li> <li>- Tienen el poder de construir y reestructurar las políticas de educación superior</li> </ul>   |
| Tendencias de cambio en las IES            | <b>Tendencias mundiales que afectan la educación superior</b><br>(Morey, 2004; Salinas, 2005; Wit et al., 2005; SCHEV, 2010)               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las IES en el mundo actúan en un micro entorno de globalización</li> <li>- La razón de ser de las IES se convierte en la mejora de la sociedad y la calidad de vida</li> <li>- La globalización y la revolución en las tecnologías de comunicación son las mayores fuerzas de cambio en las IES</li> <li>- Hay tendencia a la expansión y diversificación de la educación superior</li> <li>- El cambio se ve obligado por la mejora de la calidad y el uso de indicadores de rendimiento: acreditación y rankings</li> <li>- Oferta académica, mejora en infraestructura, movilidad de estudiantes, son indicadores de internacionalización</li> </ul>        |
|  | <b>Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe</b><br>(Didriksson, 2008)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crecimiento en infraestructura, investigación, número de estudiantes, niveles de formación</li> </ul>  |
|  | <b>Tendencias de la educación superior en Europa</b><br>(Bengoetxea, 2012)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario preservar la diversidad de los sistemas de educación superior a través de herramientas de transparencia, proyectos de cooperación para mejorar las prácticas de gobernanza</li> </ul>   |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| <b>Retos de las IES</b> | <b>Implicaciones de la globalización en la administración de programas de educación superior</b><br>(Kienle y Loyd, 2005)                 | <ul style="list-style-type: none"><li>- La prosperidad, viabilidad y éxito de las IES, dependerán de cómo responden a los cambios que acompañan el impacto de la globalización en el mundo</li><li>- Las decisiones de los líderes en el establecimiento de políticas, el diseño de currículos y la gestión de las instituciones, tendrán un gran impacto en el futuro de la educación superior</li></ul> |
|                         | <b>Retos de la educación superior en la economía del conocimiento</b><br>(Casani y Rodríguez, 2015; Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz, 2010) | <ul style="list-style-type: none"><li>- Creación de conocimiento avanzado y formación de capital humano en un marco de calidad y pertinencia</li><li>- Consolidación de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad</li><li>- Financiación, liderazgo institucional, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, transparencia y responsabilidad social</li></ul>                             |

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

### **1.3. Cuestión de investigación**

El interés de la presente investigación es el proceso de cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior (IES) desde sus elementos facilitadores y resistencias. El escenario de análisis son las IES de Colombia, con programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física (CCEDF), dado el interés de la investigadora por aportar al campo desde los desarrollos teóricos y empíricos alcanzados en los estudios organizacionales. En este sentido, se asume el concepto de campo organizacional de DiMaggio y Powell (1983) para hacer referencia a las IES que conforman el CCEDF y que comparten estructuras organizacionales y patrones de comportamiento.

El proceso investigativo ha sido motivado también a partir de los hallazgos en la literatura que demuestran que la globalización y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación, han permeado la educación superior y generan retos que obliga a que las universidades se enfrenten a procesos de cambio para dar respuesta a las demandas del mercado. Sin embargo, hay investigaciones que demuestran que el 70% de los esfuerzos de cambio fracasan (Hoogendoorn et al., 2007; Self y Schraeder, 2009; Erwin y Garman, 2010; Jansson, 2013), por lo que se considera importante generar una ruta que sirva de orientación a directivos de IES, para enfrentar un proceso de cambio de manera exitosa.

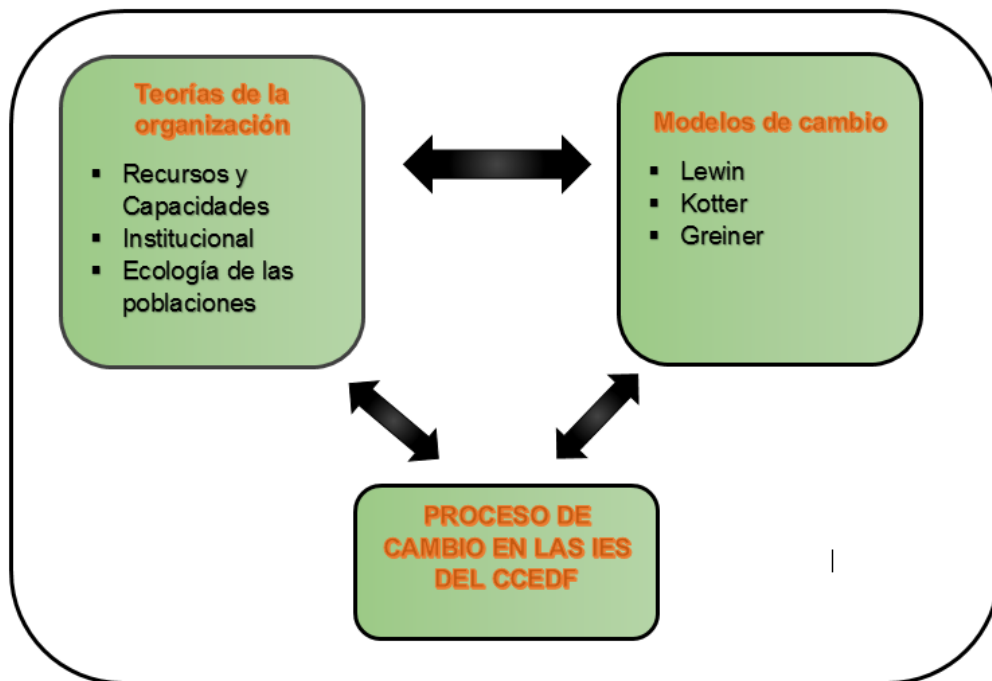
Dentro de las particularidades en la gestión de las IES, también llama la atención el paradigma de la gestión “académica” que pareciera diferir de las teorías de la organización y requerir dinámicas y procesos diferentes. Así mismo, el perfil de sus dirigentes, dado que por lo general son profesores -especialmente en el ámbito público- sin un perfil de formación en administración de organizaciones. Se resalta entonces el aporte de Fernández-Alles y Valle-Cabrera (2006) que consideran las instituciones como organizaciones y cuyo funcionamiento debe atender a las teorías, principios y estrategias de gestión organizacionales.

Tres teorías se han elegido para explicar el proceso de cambio. La primera es la teoría de recursos y capacidades desde la necesidad de reconocer la dotación que tienen las IES para adelantar dicho proceso. La teoría institucional es la segunda teoría escogida, por las presiones que ejercen los ámbitos institucionales internos y externos que las obligan al cambio. En tercer lugar, se seleccionó la ecología de las poblaciones por la inercia organizacional que necesariamente deben mantener las IES en determinadas facetas para lograr sobrevivir.

Así mismo, se acogen tres modelos de cambio que a su vez pudieran relacionarse con las teorías enunciadas. Los modelos de Lewin y Kotter se corresponden con un proceso de cambio planificado que se desarrolla por fases y en donde es necesario una dotación de recursos y capacidades. El modelo de Greiner es el tercer modelo, con su propuesta de revoluciones y evoluciones que se presentan en los procesos de cambio. Puede haber revolución en los ajustes y adaptaciones que las organizaciones hacen para sobrevivir tal como lo plantea la ecología de las poblaciones. Puede haber evolución cuando se asumen las presiones del entorno y se crea cierto isomorfismo, como lo plantea la teoría institucional. De esta manera, interesa también comprender la interrelación desde el punto de vista teórico, entre las teorías y modelos de cambio escogidos.

Frente a la tipología de cambio y considerando la magnitud de retos que en los últimos tiempos vienen enfrentando las IES, producto de la globalización y con ella la internacionalización, el aseguramiento de la calidad y los rankings internacionales, se analizan tanto cambios estratégicos como incrementales que hayan realizado las IES con programas activos en el CCEDF.

Es así como la investigación analiza del proceso de cambio en las IES a partir de las teorías organizacionales y los modelos de cambio mencionados, a la vez, la relación entre estos últimos. El modelo se refleja en la siguiente figura:



**Figura 2. Modelo de análisis**

Fuente: Elaboración propia

Se llega a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se ha desarrollado el proceso de cambio en las IES de Colombia con programas activos en el CCEDF desde sus facilitadores y resistencias?

#### **1.4. Objetivos de investigación**

La investigación busca, de manera general, describir el proceso de cambio en las IES seleccionadas, identificando resistencias y facilitadores en cada una de sus etapas, a la vez que se propone un modelo que sirva de orientación a los equipos directivos de las IES para enfrentar procesos de cambio organizativo en sus instituciones.

De manera específica y a partir de un análisis teórico y dos estudios empíricos, se pretende:

- Identificar los modelos, teorías y tipos de cambio organizativo
- Comprender la relación entre teorías y modelos de cambio organizativo
- Reconocer los procesos de cambio organizativo que han desarrollado las IES
- Reconocer la estructura funcional y administrativa de las IES
- Identificar los facilitadores y resistencias en los procesos de CO
- Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tienen las IES
- Identificar el tipo de isomorfismo institucional de las IES
- Reconocer en qué circunstancias las IES deben mantener cierto grado de inercia organizacional
- Generar un modelo que sirva de orientación a los equipos directivos de las IES para gestionar procesos de cambio



## **CAPÍTULO 2**

# **EL CAMBIO ORGANIZATIVO**

En este capítulo se abordan las teorías de la organización que explican el cambio, específicamente la teoría de recursos y capacidades, la teoría institucional y la ecología de las poblaciones por la relación que tienen éstas con el objeto de estudio.

En un segundo apartado se presentan los principales modelos de cambio organizativo que ha desarrollado la literatura de una manera cronológica, enfatizando en las propuestas de Lewin (1988), Kotter (1995) y Greiner (1998) que se caracterizan por ser un proceso por fases, donde hay revoluciones y evoluciones y que en relación con las teorías expuestas, también hay presiones internas y externas, la necesidad de unos recursos y capacidades, la tendencia a seguir las demandas del entorno y la puesta en escena de las habilidades de los directivos para lograr los objetivos del cambio.

Luego se aborda el tema de resistencia al cambio reconociendo que es una de las reacciones inevitables que se presenta en el proceso y que es función de los líderes gestionirlas adecuadamente para reducirlas y posibilitar el cambio. Se presentan las

principales fuentes de resistencia que presenta la literatura, tanto a nivel organizacional como individual.

El capítulo cierra con los facilitadores del cambio y presenta algunas estrategias que se han utilizado en situaciones de cambio y que contribuyen a vencer resistencias y facilitar el proceso. Se enfatiza en la importancia de preparar a las personas para el cambio, por lo que la mayoría de estrategias inician desde esta fase y se resaltan la participación, la comunicación y la capacitación como elementos facilitadores.

## **2.1. Teorías de la organización que explican el cambio**

El cambio organizativo puede verse desde muchas teorías, tales como la de sistemas (Rosenzweig y Kast, 1982), la teoría contingente (Lawrence y Lorsch, 1967), ecología de las poblaciones (Hannan y Freeman, 1977), teoría institucional (DiMaggio y Powell, 1983), costes de transacción (Williamson, 1985), recursos y capacidades (Penrose, 2009) entre otros. Más que tratarlas todas superficialmente, se profundizará en tres de ellas, dada la articulación con el objeto de la investigación. Éstas son la teoría de recursos y capacidades, la teoría institucional y la ecología de las poblaciones.

### **2.1.1. Teoría de recursos y capacidades (RBV)**

La teoría de recursos y capacidades se orienta al ámbito interno de la organización como fuente de ventaja competitiva y resultados organizacionales. Penrose (2009) reconoce que una organización más que una unidad administrativa, es un cúmulo de recursos productivos dispuestos para diversos usos y determinadas decisiones administrativas y que de hecho, su tamaño debería ser medido en relación con el valor total de los recursos usados

para su propio proceso de producción. Sin embargo, esto es casi imposible de descubrir en la práctica y la mayoría de los análisis en torno al crecimiento de las empresas, se hacen en relación con los activos que posee.

Los recursos hacen referencia a aquellos activos, procesos, personas, información, conocimiento, entre otros elementos disponibles y controlables por la organización, que ayudan a mejorar la eficacia y efectividad. Desde el lenguaje común de la estrategia, se refieren a las fortalezas que pueden ser usadas de diversas maneras para planear e implementar sus estrategias, entre las que se encuentran lo financiero, lo físico, lo tecnológico, lo humano y lo organizativo (Barney, 1991; González, 2002). Éstos pueden ser poseídos o controlados por la organización, es decir, hay algunos que no son de la organización, pero se dispone de ellos, como por ejemplo el conocimiento que tienen los empleados. Pueden ser permanentes o transitorios y de manera simultánea, entradas y salidas en los procesos de transformación que se desarrollan (González, 2002).

La dotación de recursos y la selección y uso que se haga de ellos en determinados procesos, permitirán entonces que la organización logre un desempeño óptimo y distintivo entre el sector y en este sentido, los recursos se convierten en fuente de ventaja competitiva. Tales recursos cuentan con unas características básicas como son el valor, la escasez, la inimitabilidad y la organización (Recursos VRIO). Un recurso tiene valor cuando permite dar respuesta a las oportunidades del mercado y neutralizar amenazas, mejorando la eficacia y eficiencia de la organización, dicho valor es medido desde su capacidad productiva, su durabilidad y su flexibilidad desde la aplicación en diversos usos. Es escaso (raro) en tanto su modo de adquisición y su grado de especificidad, el cual es propio de la organización, con una aplicación particular y que difícilmente puede ser generado en el ámbito externo. La inimitabilidad es una característica en la que, a través de mecanismos como las patentes y la estrategia, las organizaciones logran que el recurso sea difícil de imitar por sus

competidores. Finalmente, los recursos deben ser organizados, soportados e incorporados de manera sistémica por la organización, para lograr explotar todo su potencial. De igual manera, es importante tener presente que la ventaja competitiva puede no perdurar por siempre, dado que los cambios del entorno pueden hacer que un recurso pierda tal cualidad (Barney, 1991, 1993, 2001; González, 2002; Ray, Barney y Muhanna, 2004; Ferreira et al., 2011).

Las capacidades por su parte, son las aptitudes que se tienen para desplegar recursos y generar ventaja competitiva. Una capacidad es una combinación de recursos que, de manera cooperativa y coordinada, genera un resultado. No es un asunto tan sencillo como reunir un equipo de recursos, es un asunto complejo que implica coordinación entre las personas y entre las personas y otros recursos, lo que a su vez requiere aprendizaje y repetición. Un equipo de individuos, por ejemplo, con sus habilidades, actitudes y valores que trabajan de manera coordinada e integrada, generan una capacidad y, por tanto, la consecución de un fin determinado. En este sentido, la capacidad para que sea considerada tal, requiere organización, objetivos y motivación por conseguirlos (Grant, 1991; González, 2002; Ferreira, Garrido y Fernández, 2011).

Las condiciones que deben cumplir las capacidades para ser fuente de ventaja competitiva son similares a las establecidas para los recursos, pero con algunas características particulares. La primera es el valor que implica acumulación y combinación de recursos y aplicabilidad de la capacidad en diferentes situaciones y usos, lo que a su vez tiene que ver con los conceptos de movilidad y durabilidad. Ésta última dependerá de las habilidades que tenga la organización para ir adaptándose y renovándose de acuerdo con las demandas que establece el mercado. Las capacidades, en este sentido, son más resistentes a los cambios que los recursos. La segunda condición es la escasez, no se podrán hallar dos capacidades idénticas aún estén orientadas a un mismo fin, dado que se desarrollan en el

interior de la organización y están integradas por un conjunto de recursos especializados. Finalmente está la inimitabilidad en donde es importante señalar que por su condición sistémica, la capacidad es difícil de replicar dado que en ella convergen una serie de conocimientos tácitos<sup>1</sup> e interacciones complejas entre los recursos que la integran (González, 2002).

En esa relación entre recursos y capacidades y, dadas las condiciones del entorno desde una continua serie de tendencias que cambian rápidamente, las organizaciones deben ser congruentes con ello y responder adecuadamente utilizando los recursos necesarios, lo que quiere decir que, si el entorno cambia frecuentemente, los recursos requeridos también van cambiando. Esto tiene que ver con el concepto de capacidades dinámicas expuesto por Teece, Pisano y Shuen (1997). Las capacidades dinámicas se refieren entonces a la habilidad que tienen las organizaciones para adaptar, integrar, reconfigurar sus recursos para atender oportunamente las demandas del entorno, lo que a su vez se convierte en ventaja competitiva y contribuye al posicionamiento en el mercado.

En definitiva, la teoría de recursos y capacidades puntualiza en la generación de ventaja competitiva siempre y cuando los recursos se utilicen de manera coordinada y adecuada generando las capacidades necesarias en la organización para el logro de los resultados estratégicos deseados. El valor está dado dentro de la organización misma, por lo que el énfasis es puesto en la empresa y su estrategia (González, 2002; Ray et al., 2004). A la hora de determinar qué recursos y capacidades contribuyen al crecimiento de la organización, se encuentra una fuerte relación en variables como la edad de los empresarios, el género, la experiencia y nivel de educación, el tamaño del staff de gestión, el tamaño de la firma comparado con el de los competidores, la disponibilidad de capital y las redes de

---

<sup>1</sup> El conocimiento tácito es aquel que poseen las personas y por tanto, es difícil de formalizar y ser compartido (Nonaka, 1991).

trabajo interinstitucionales (Grant, 1991; González, 2002; Ferreira, Garrido y Fernández, 2011).

Iniciar y desarrollar un proceso de cambio desde esta perspectiva, implica tener en cuenta la dotación de recursos y capacidades que tiene la organización e identificar cuáles de ellos aportan al proceso, reorganizándolos, ajustándolos o desarrollándolos en atención a las necesidades. El reto para la dirección está puesto no solo en identificar dichos recursos y capacidades, sino en cómo convertir las habilidades y recursos individuales en capacidades colectivas. De igual manera, es necesario considerar los nuevos recursos y capacidades que se deben adquirir para lograr la eficiencia organizacional.

Las instituciones de educación superior poseen unos recursos y capacidades en dependencia de factores como el ámbito de la institución (pública o privada), tales como los procesos y modelos de gestión, las habilidades de sus directivos, el desempeño de sus profesores, los recursos físicos y financieros, entre otros. Las personas son uno de los recursos más valiosos en las organizaciones y pueden facilitar el cambio, si hay disposición al mismo, o bien pueden obstaculizarlo, si hay resistencia. La cultura organizacional es otro de los recursos intangibles que seguramente requerirá cambios importantes en algún momento, siendo éste uno de los procesos más complejos y difíciles de llevar a cabo y que requerirá una adecuada selección de recursos. Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tiene una organización, es entonces una fase necesaria y previa en un proceso de cambio, por lo que esta teoría cobra importancia para la investigación en el sentido que analiza la dotación de recursos y capacidades con que cuentan las IES para adelantar sus procesos de cambio.

### **2.1.2. Teoría institucional**

La teoría institucional parte de la aceptación y legitimidad de ciertas prácticas en las organizaciones, que, por tanto, se adoptan para enfrentar las presiones competitivas del entorno. En este sentido, predice que las organizaciones se inclinan a imitar normas de comportamiento de otros actores en el campo. Para DiMaggio y Powell (1983) el concepto de campo organizacional es importante, el cual es utilizado para denominar aquellas organizaciones que constituyen un área reconocida de la vida institucional, es decir, producen servicios o productos similares y tienen una equivalencia tanto estructural como de conectividad. En este sentido, consideran que los campos son institucionalmente definidos o estructurados a través de un proceso de cuatro componentes:

- a) El incremento en la interacción entre las organizaciones.
- b) La aparición de estructuras interinstitucionales rápidamente definidas y con patrones de coalición.
- c) El incremento en el flujo de información entre las organizaciones.
- d) El desarrollo de conocimientos mutuos entre los participantes de las organizaciones.

De esta manera, se va generando una línea de trabajo en donde se van incorporando diversas organizaciones que buscan encontrar políticas de mercado, grupos sociales, prácticas y formas organizacionales, que sirven de orientación y que van constituyendo un comportamiento organizacional globalizado que resulta apropiado y legitimado dentro del campo. El proceso de cambio desde esta perspectiva se dificulta, dado que se pueden cambiar las metas o desarrollar nuevas prácticas, pero en el largo plazo los actores organizacionales van construyendo un ambiente de homogeneidad que limita su capacidad de cambio. Las organizaciones no responderían a su propio entorno sino a las respuestas de un entorno de organizaciones y en este sentido, el cambio sería la excepción y no la norma,

pues un proceso que emprenda una organización de manera particular, sería cuestionado por tratar de salirse de su *status quo* (DiMaggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 2006; Hessels y Terjesen, 2010).

El proceso de homogenización en las organizaciones es reconocido por la literatura como isomorfismo institucional, en donde una unidad (organización) en determinada población, se ve obligada a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales. En este sentido, las características organizacionales son modificadas buscando incrementar la compatibilidad con las características del entorno (DiMaggio y Powell, 1983). Desde esta teoría, el cambio se presenta en función del contexto institucional y desde tres tipos de presiones:

- a) Isomorfismo coercitivo: se presenta por presiones formales e informales que se ejercen tanto dentro de la organización como desde otras organizaciones en función de la cultura y la sociedad. Por su papel regulador y de financiación, el Estado tiene un poder coercitivo en las organizaciones, especialmente en las públicas, y en ocasiones, el cambio organizativo es una respuesta a su mandato. Se adoptan procedimientos estandarizados y comportamientos que se consideran legitimados por la sociedad, creando un entorno común que puede afectar muchos aspectos del comportamiento y estructura de la organización.
- b) Isomorfismo mimético: este tipo de isomorfismo se presenta cuando las metas y procedimientos de la organización son poco claros o ambiguos y se tienden a imitar conductas de comportamiento de otras organizaciones para enfrentar problemas similares. Se responde a la incertidumbre a partir de la modelación persiguiendo a las organizaciones de su campo que se perciben como legítimas o exitosas.



c) Isomorfismo normativo: asociado con la profesionalización en el sentido que se definen métodos y condiciones de trabajo desde un colectivo de miembros que comparten una profesión. Este grupo establece una base cognitiva y legítima de autonomía ocupacional y ejercen poder coercitivo y mimético, al igual que las organizaciones. Los especialistas universitarios y las redes de trabajo profesional son dos aspectos de la profesionalización que pueden generar isomorfismo, al definir y promulgar roles y conductas de comportamiento organizacional y profesional que se difunden rápidamente.

En el escenario educativo Meyer y Rowan (2006) hacen su aportes aplicando esta teoría de manera que puedan generarse aprendizajes en torno a las relaciones con otras instituciones que son vitales en la sociedad, qué restricciones toman lugar y a qué se enfrentan las instituciones si intentan cambiar el orden institucional existente. Las políticas de las organizaciones que regulan el sistema educativo<sup>2</sup> en los procesos de formación y recientemente en temas de aseguramiento de la calidad, generan una presión que hacen que el cambio en las IES se conduzca en la misma línea, dando respuesta a tales políticas que posibiliten no solo el funcionamiento de los programas, sino también el reconocimiento por la acreditación institucional y de programas. Esto va generando unos modelos globales de sociedad que definen internacionalmente lo que es universidad (Fernández y Bernasconi, 2012).

Elementos de este enfoque se relacionan con la presente investigación dando validez a la escogencia de esta teoría. Se parte de la consideración de las IES en el CCEDF, como agentes permanentes de cambio desde la presión que el ámbito institucional interno y externo ejerce.

---

<sup>2</sup> Para el caso de Colombia, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el que regula las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas de educación superior, de acuerdo con lo establecido en el decreto 1295 de 1994. El Consejo Nacional de Acreditación es el organismo que se encarga revisar, organizar y fiscalizar los procesos de acreditación institucional y de programas de acuerdo con los lineamientos establecidos.

### **2.1.3. Ecología de las poblaciones**

En esta teoría se aplica el concepto de selección natural al análisis de las organizaciones, con un cuestionamiento básico sobre el hecho de que ciertas organizaciones sobreviven y fortalecen mientras que otras se debilitan y mueren. La unidad de análisis en esta teoría es la población desde tres niveles: la demografía organizacional, la ecología de la población y la ecología de la comunidad, teniendo en cuenta que el término población no se aplica a los miembros de las organizaciones, sino a las organizaciones mismas, es decir, se habla de una población de organizaciones como una sola unidad. En el primer nivel se tienen en cuenta los eventos demográficos y los procesos de ciclo de vida a través de las organizaciones individuales, desde la perspectiva de la evolución. La ecología de la población se concentra en el análisis del crecimiento y declive de la población y las interacciones entre múltiples poblaciones. La ecología de la comunidad analiza todas las poblaciones que están juntas en una misma región (Hannan y Freeman, 1977; Carroll, 1984).

El entorno es el elemento fundamental de este enfoque, al cual las organizaciones deben adaptarse para no desaparecer, proceso que para la dirección puede resultar pasivo, dado que la tarea consiste en seguir las evoluciones del entorno y adaptarse a ellas. El cambio desde la perspectiva de esta teoría se presenta en el nivel de la población, lo que no quiere decir que las organizaciones en el nivel individual no cambien, solo que los cambios que realizan son más de adaptación al entorno, reteniendo y reproduciendo las formas organizacionales que les permitan sobrevivir. Tal aceptación e institucionalización de esas formas organizacionales crean cierta inercia organizacional en el sentido que se cae en ciertas rutinas y maneras de hacer en las organizaciones, que obstaculizan cambios organizacionales mayores (Hannan y Freeman, 1977; Salimath y Jones, 2011). Sin embargo, un cambio no debe presentarse solo por seguir una tendencia, dado que hay factores de orden

interno que deben ser tenidos en cuenta y que posiblemente no se ajusten a la invitación de cambio que hace el entorno. Es necesario reconocer en qué circunstancias y elementos debe mantenerse algo de inercia organizacional para evitar perder el control y poner en riesgo la supervivencia, elemento que es analizado en las IES del presente estudio.

En la siguiente tabla, se consolidan las principales teorías y cuestiones vinculadas al cambio organizativo:

**Tabla 4. Principales teorías y cuestiones vinculadas al cambio organizativo**

| Teorías  | Principales cuestiones   |
|--|--|
| <b>Teoría de Recursos y Capacidades</b><br>(Barney, 1991, 1993, 2001; Grant, 1991; González, 2002; Penrose, 2009; Ferreira et al., 2011) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los recursos son las fortalezas que la empresa puede usar para implementar sus estrategias</li> <li>- Las capacidades son el resultado de la integración y coordinación sistemática de recursos</li> <li>- Para que un recurso tenga la propiedad de generar ventaja competitiva sostenible debe tener valor, ser raro, difícil de imitar y estar inmerso en la organización</li> <li>- Los recursos y capacidades son una consideración central para establecer e identificar la estrategia de la organización</li> <li>- Es clave entender la relación entre recursos, capacidades, ventaja competitiva y rentabilidad</li> <li>- Las organizaciones deben lograr un despliegue eficiente de sus recursos</li> <li>- Las empresas básicamente son una colección de recursos productivos</li> <li>- Los recursos son heterogéneos, lo que le da un carácter único a cada empresa</li> <li>- Los mismos recursos pueden ser usados de manera diferente en dependencia de las personas y/o las organizaciones</li> <li>- La orientación emprendedora es el principal recurso y capacidad en el crecimiento de pequeñas empresas</li> </ul> |
| <b>Teoría institucional</b><br>(Meyer y Rowan, 2006; Hessels y Terjesen, 2010; Fernández y Bernasconi, 2012; DiMaggio y Powell, 1983)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presiones externas obligan al cambio y hacen que las IES funcionen en la misma línea</li> <li>- Las organizaciones adoptan prácticas que son consideradas como legítimas en su campo (homogenización)</li> <li>- Se acoge el concepto de campo organizacional referido a organizaciones que comparten estructuras y patrones de comportamiento</li> <li>- Las universidades funcionan como instituciones con una estructura y funciones organizacionales</li> <li>- El concepto que mejor define el proceso de homogenización es el isomorfismo</li> <li>- Las universidades enfrentan presiones isomórficas internas y externas</li> <li>- Tres tipos de isomorfismo: coercitivo, mimético y normativo</li> </ul>  |
| <b>Ecología de las poblaciones</b><br>(Hannan y Freeman, 1977; Salimath y Jones, 2011)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los modelos de la ecología de las poblaciones tienen aplicación al estudio social de las organizaciones</li> <li>- Se hace el análisis de las poblaciones desde tres niveles: individual, población y comunidad</li> <li>- El cambio en el nivel de la población ocurre como resultado del proceso de selección organizacional</li> <li>- Una organización sobrevive a partir de la selección de aquellas organizaciones que mejor se mueven en su entorno</li> <li>- Se aceptan e institucionalizan determinadas formas organizacionales que crean cierta inercia organizacional</li> <li>- La inercia tiene que ver con las rutinas y maneras de hacer en las organizaciones</li> </ul>   |

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

## 2.2. Modelos de cambio organizativo

Muchos modelos, enfoques, métodos o perspectivas<sup>3</sup>, se han desarrollado desde la literatura de cambio organizativo, buscando dar soluciones para generar un proceso de cambio exitoso. Indiscutiblemente, Lewin es uno de los autores pioneros en el estudio del cambio organizativo y su propuesta ha servido de base para otros desarrollos. Partiendo de la revisión de literatura realizada sobre este tema, se exponen de manera general algunos modelos ordenados cronológicamente, sin embargo, hay un interés particular por las propuestas de Lewin, Kotter y Greiner, por la relación con las teorías que se han seleccionado para analizar el cambio. El modelo de Lewin es de especial significancia puesto que es la base para el análisis del cambio en las IES en cada una de las fases que el autor propone.

a) Modelo de Lewin (1951): plantea tres etapas en los procesos de cambio en las organizaciones, descongelamiento (*unfreezing*), cambio (*change*) y recongelamiento (*refreezing*). La etapa de *unfreezing* es la fase inicial y pretende cuestionar los supuestos existentes, “descongelar” el estado actual, los patrones de conducta, costumbres y estilos de operar y reducir la resistencia que pueda generarse, preparándose adecuadamente para la siguiente etapa. Se considera una de las fases más difíciles, pues se trata de que todas las personas de la organización se convenzan del cambio y decidan participar positivamente en el proceso. En la segunda etapa -*change*- es donde ocurre realmente el cambio y se mueve la organización a un nuevo estado a través de la participación y la

---

<sup>3</sup> En la literatura se encuentran diversas denominaciones para abordar las rutas que se han desarrollado en los procesos de cambio, tales como enfoques, perspectivas, teorías, modelos y métodos; en el presente trabajo se considerarán estos cuatro términos como sinónimos.

implicación, experimentando e implementando los nuevos patrones de conducta. La tercera etapa *-refreezing-* trata de estabilizar la nueva situación a la que se ha llegado, institucionalizar los nuevos patrones o, incluso, el regreso a patrones anteriores si se produce rechazo de los nuevos (Lewin, 1988).

b) Modelo de Greiner (1972): el modelo de Greiner parte del análisis de los elementos que posibilitan el desarrollo en las organizaciones y a partir de allí presenta dos períodos por los cuales ellas atraviesan como son la evolución y la revolución. La evolución se presenta como un elemento de desarrollo y estabilidad y la revolución, por el contrario, como un período de crisis que deben superar las organizaciones para poder continuar con su crecimiento. Hay unas dimensiones o elementos clave que interactúan para permitir tal desarrollo, como son la edad y el tamaño de la organización, el estado de evolución y revolución y el grado de crecimiento de su industria.

Luego de que la organización nace y crece entra en un período de evolución que se caracteriza por ser un período de quietud en donde tal vez solo sea necesario realizar pequeños ajustes para mantener el crecimiento. Sin embargo, las organizaciones no son lineales, por lo que un periodo de revolución se presenta inevitablemente con elementos de crisis y turbulencia que representan un gran reto en la gestión, en la medida que se deben encontrar nuevas prácticas organizacionales que permitan iniciar un nuevo período de evolución. El entorno es un determinante de la velocidad con la cual una organización experimenta sus fases de evolución y revolución (Greiner, 1998).

c) Modelo de Beckhard y Harris (1975): el autor presenta un modelo de fases o etapas para enfrentar un proceso de cambio. La primera es una fase diagnóstica en donde se trata de identificar los problemas que conducen al cambio, así como los sistemas y subsistemas que están afectados en aras de identificar las prioridades en la intervención.

Posteriormente viene un estado de disposición y capacidad para el cambio. La disposición tiene que ver con los elementos actitudinales y motivacionales y la capacidad con los aspectos físicos, financieros y organizacionales que posibilitan llevar a cabo el proceso. En aras de determinar si se cuenta con tal disposición, el autor valora la fórmula desarrollada por David Gleicher publicada en 1975, cuyas variables y significados son:

**Figura 3. Fórmula de Gleicher**

|   |
|---|
| $c = (abd) > x$ <p>c = cambio<br/>a = nivel de insatisfacción con el estado actual<br/>b = claridad y entendimiento sobre el estado deseado<br/>d = primeros pasos hacia el estado deseado<br/>x = costo de cambiar</p> |
|---|

Fuente: Beckhard (1975)

En definitiva, la fórmula expresa que para que el proceso sea exitoso, los tres primeros elementos deben ser mayores que el costo del cambio.

A partir de este análisis se determinan las metas y estrategias de intervención así como también las de mantenimiento del cambio cuyas bases están dadas desde procesos de información, comunicación y retroalimentación (Beckhard, 1975).

d) Modelo de Beer y Nohria (1990): los autores presentan dos teorías de cambio, una basada en el valor económico -Teoría E- y otra en la capacidad organizacional -Teoría O-. En la Teoría E las estrategias de cambio son fuertes,

conducidas por la dirección de las organizaciones y el valor de los accionistas es la única medida legítima de éxito. El cambio usualmente involucra el uso de fuertes incentivos económicos, drásticos despidos, recorte de personal y reestructuración. En la Teoría O el cambio se conduce de manera más suave, con la meta puesta en desarrollar cultura corporativa y capacidad humana a través del aprendizaje individual y organizacional. Los autores consideran que hay mayor confiabilidad y productividad si se usan las dos teorías de manera combinada equilibrando las paradojas que entre ellas puedan presentarse (Beer y Nohria, 2006).

e) Modelo de Carnall (1990): El modelo presenta cinco estrategias o elementos clave que deben trabajarse para implementar un proceso de cambio exitoso. La primera estrategia tiene que ver con la infraestructura necesaria para preparar el cambio, centrada en elementos de cultura corporativa, alineación, liderazgo y actitud de aprendizaje. La segunda estrategia es el valor agregado de la compañía, en donde emergen nuevas formas organizacionales en respuesta a las nuevas circunstancias y necesidades del mercado que generan nuevos roles de competición. En tercer lugar, está el fundamento del cambio a partir de estrategias como foros, reuniones, comunicaciones, eventos, entre otros, que van generando credibilidad y confianza en el cambio. Luego se genera el proceso de implementación y sostenibilidad del cambio en sí mismo y finalmente se establece una infraestructura de desarrollo que genera rendimiento en la organización (Carnall, 2003).

f) Modelo de Bridges (1991): hace una distinción entre cambio y transición, considerando que el cambio es situacional, mientras que la transición es un proceso psicológico que se da en tres fases y en el que las personas tratan de internalizar las condiciones que traerá la nueva situación de cambio. La primera fase que denomina final es una fase de pérdida en donde deben dejarse antiguos patrones de comportamiento. La segunda fase es una zona neutral que se da entre los antiguos patrones y los nuevos sin estar éstos operando completamente. La última fase es un nuevo inicio en donde se sale del proceso de transición y se desarrollan nuevas prácticas con sentido que hacen que el cambio empiece a operar (Bridges, 2003). Estas fases presentan similitud con las propuestas en el modelo de Lewin.

g) Modelo de Kotter (1995): plantea que un proceso de cambio debe atravesar por una serie de fases para que sea exitoso. Considera que puede haber errores críticos con impactos muy negativos, por lo que plantea las fases de su modelo a manera de errores que no se deben cometer, los cuales se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 5. Modelo de cambio de Kotter**

| <b>ERROR</b>   | <b>TAREAS DE LOS AGENTES DEL CAMBIO</b>  |
|--|--|
| No establecer un verdadero sentido de la urgencia del cambio | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Motivar a los implicados del cambio para que cooperen con el mismo</li> </ul>   |
| No contar con un poderoso grupo de aliados                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Crear un grupo de aliados que contribuya al cambio</li> <li>– El tamaño depende de la organización</li> <li>– La participación debe ser de todos los niveles</li> </ul> |
| Falta de visión del cambio                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Crear una visión clara sobre el nuevo estado al que se desea llegar</li> <li>– Objetivos claros y compatibles con los proyectos que se desarrollen</li> </ul>           |



| <b>ERROR</b>   | <b>TAREAS DE LOS AGENTES DEL CAMBIO</b>  |
|--|--|
| No establecer comunicación suficiente con los empleados    | – Lograr a través de procesos de comunicación que los empleados confíen en el proceso de cambio y que, por tanto, contribuyan con él                 |
| No eliminar obstáculos                                     | – Reconocer y gestionar obstáculos tanto de estructura como de personas, que permitan caminar hacia la nueva visión                                  |
| No planear sistemáticamente las metas en el corto plazo    | – Las metas en el corto plazo deben ser planeadas y comunicadas permanentemente para no generar confusión y no perder el horizonte en el largo plazo |
| Declarar la victoria demasiado pronto                      | – Debe asegurarse de haber cumplido las metas para poder comunicar el logro  |
| No articular los cambios con la cultura de la organización | – Debe crearse conciencia en las personas sobre los nuevos enfoques, comportamientos y actitudes requeridos para el cambio.                          |

Fuente: elaboración propia a partir de Kotter (1995).

h) Modelo de Nadler y Tushman (1997): la esencia de este modelo es el proceso de transformación que se da en la organización a través de un sistema de entradas desde el entorno, los recursos y la historia, para producir una serie de resultados o salidas. Desde esta perspectiva de sistema, los cuatro componentes clave de la organización son el trabajo, los trabajadores, la estructura formal (estructura organizacional y dirección para desarrollar el trabajo) y la estructura informal (cultura de la organización reflejada en sus creencias, valores y patrones de comportamiento). El esfuerzo de los directores entonces, está dado en cómo encontrar la mejor manera de diseñar o rediseñar la organización, configurando estos cuatro componentes de manera que generen los resultados esperados para el logro de los objetivos estratégicos deseados. El enfoque de sistemas implica que las relaciones e interacciones entre los componentes de la organización afectan su rendimiento y resultados, por lo que debe mantenerse la congruencia entre ellos (Nadler y Tushman, 1997).

Los modelos presentados cuyos fundamentos teóricos se han descrito desde los autores mencionados, han sido abordados por diversos académicos e investigadores y terminan siendo adecuados, pero aún vigentes en los procesos de gestión del cambio organizativo. Desde una perspectiva más contemporánea, Cummings y Worley (2014) presentan tres modelos enmarcados en cambio organizativo planeado. Uno de ellos es el de Lewin del cual ya se ha hablado y los otros dos se presentan a continuación sumados a los modelos que se han planteado:

i) Modelo de investigación acción: es un modelo que se considera sinónimo del desarrollo organizacional con algunas nuevas propuestas y extensiones que han realizado los investigadores y académicos. Es un proceso complejo que incluye desde las subunidades de la organización hasta todo el sistema y comunidades. Se reconoce como un ciclo en donde se realizan múltiples procesos de cambio y se incluyen diversos grupos de interés que están interesados en la organización, por tanto, este modelo juega un rol activo en los cambios caóticos o conflictivos puesto que trata de promover una transformación social e innovación desde todos los actores, aprendiendo de su organización y conociendo cómo cambiarla. Desde una perspectiva contemporánea el modelo cada vez es más aplicado haciendo un contraste con las tradicionales teorías de cambio planeado en donde el desarrollo de la organización era guiado y conocido solo por los directivos de la organización (Cummings y Worley, 2014).

j) Modelo Positivo: a diferencia del modelo de Lewin y el de investigación acción, el modelo positivo se centra en lo que la organización está haciendo bien,

con la creencia que las expectativas positivas crean un comportamiento anticipado que conduce a que las cosas pasen. Este modelo ha sido aplicado como una forma de construccionismo social que asume que las experiencias compartidas y las interacciones de los miembros de la organización dan cuenta de cómo ellos perciben la organización y por tanto, definen una forma de comportamiento que promueve una orientación positiva hacia el cambio (Cummings y Worley, 2014).

En la siguiente tabla se sintetizan los principales aportes de los modelos estudiados:

**Tabla 6. Principales aportes de los modelos de cambio**

| <b>Modelos</b>  | <b>Principales aportes</b>   |
|---|--|
| <b>Modelo por etapas</b><br>(Lewin, 1951; Bridges, 1991; Kotter; 1995)  | <ul style="list-style-type: none"><li>- El cambio se presenta en varias etapas que van desde la preparación hasta la institucionalización</li><li>- En las etapas iniciales se busca reducir resistencias y convencer sobre el cambio</li><li>- Es necesario dejar las viejas conductas, crear conciencia sobre los nuevos comportamientos e institucionalizar los nuevos patrones</li><li>- Importante la comunicación para crear una visión compartida del cambio</li><li>- El cambio implica un proceso de transición psicológico que se da por fases hasta lograr que se desarrollen las nuevas prácticas requeridas para que el cambio empiece a operar</li></ul> |
| <b>Capacidad de cambio</b><br>(Greiner; 1972; Beckhard y Harris, 1975; Beer y Nohria, 1990; Nadler y Tushman, 1997) | <ul style="list-style-type: none"><li>- Todo proceso de cambio inicia por un diagnóstico que determina la disposición y capacidad de cambio</li><li>- El valor económico y la capacidad organizacional deben combinarse para lograr un cambio exitoso</li><li>- En todos los cambios hay estabilidad (evolución) y crisis (revolución). El reto de la gestión es encontrar nuevas prácticas que permitan iniciar periodos de evolución</li><li>- El trabajo, los trabajadores, la estructura formal e informal son componentes clave de la organización que deben estructurarse para lograr los objetivos esperados</li></ul>  |
| <b>Estrategias para el cambio</b><br>(Carnall, 1990; Cummings y Worley, 2014)                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>- Infraestructura necesaria para el cambio</li><li>- Valor agregado de la organización</li><li>- Fundamento del cambio</li><li>- Promover la transformación social e innovación dando participación a todos los actores de la organización</li><li>- Crear un comportamiento positivo anticipado que posibilite el cambio</li></ul>  |

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

### 2.3. Resistencia al cambio

El cambio organizativo involucra tanto a dirigentes como a empleados y es común que en éstos últimos se generen múltiples reacciones que pueden ser negativas en forma de resistencia, oposición, resignación, confusión, ansiedad, estrés, pérdida de productividad, entre otras, o bien, a favor del nuevo estado deseado por la organización con aceptación y apoyo activo (Guowei, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Battilana et al., 2010; Rubiano et al., 2011; Tang y Gao, 2012). La resistencia es una de las reacciones que se presentan de manera frecuente y es considerada como un comportamiento indeseado frente a los esfuerzos de cambio que pretenden los líderes de las organizaciones, alterando el proceso, afectando el logro de los resultados esperados y en ocasiones, llevando la intención de cambio al fracaso. Las personas naturalmente sienten que su seguridad está amenazada en los procesos de cambio y temen perder su *status quo*. Como fenómeno inevitable los agentes del cambio deben aprender a trabajar la resistencia, lo que podría marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso del cambio (Nadler y Tushman, 1989; Maurer, 1996; Pieterse, Caniëls y Homan, 2012; Jansson, 2013).

No solo se habla de resistencia en las personas, las fuentes de resistencia pueden ser del nivel organizacional o individual (Robbins y Judge, 2009). En el nivel organizacional se presentan resistencias porque por naturaleza, las organizaciones son conservadoras y quieren seguir haciendo lo de hace varios años. En el nivel individual, la resistencia se asocia a lo humano y toma en cuenta comportamientos, pensamientos y sentimientos. Al hacerse difícil conocer qué piensan o sienten las personas, los comportamientos se convierten en los síntomas o indicadores de resistencia al cambio y puede ser una resistencia activa o pasiva. La resistencia activa se manifiesta siendo críticos, culpando y ridiculizando a los demás, haciendo sentir miedo, intimidación, sabotaje, manipulación entre otros. La resistencia

pasiva se puede manifestar a través de acuerdos verbales que no se siguen, fingir falta de conocimiento sobre algo y ocultar información (Hultman, 1995; Robbins y Judge, 2009; Erwin y Garman, 2010). En cualquier caso, es importante identificar las causas para poder gestionar adecuadamente la resistencia, las más comunes, se presentan a continuación.

**En el nivel organizacional:**

- Inercia de estructura: la organización a través de rutinas altamente interiorizadas, ha logrado una estabilidad que puede verse afectada con los cambios en los procesos, formas y procedimientos (Pardo y Martínez, 2005; Robbins y Judge, 2009).
- Inercia de grupo: las personas pueden querer cambiar su conducta, pero las normas establecidas por los grupos actúan como limitante (Robbins y Judge, 2009).
- Enfoque limitado del cambio: desde la perspectiva de sistema, los cambios en las organizaciones afectan los subsistemas y en ocasiones éstos no se atienden, lo que hace que el cambio se vea limitado (Robbins y Judge, 2009).
- Experiencia: cambios en la descentralización de tareas, el trabajo en redes, los sistemas de información hacen que la experiencia ganada en los grupos especializados se vea amenazada (Robbins y Judge, 2009).
- Poder: generalmente los cambios conllevan una redistribución de roles donde se puede perder el control sobre personas o recursos. Hay posiciones que son más deseadas que otras y el hecho de ser movido de una posición deseada, se concibe como una pérdida de poder y prestigio (Oreg, 2006; Robbins y Judge, 2009).
- Asignación de recursos: para los grupos que controlan muchos recursos en la organización, los cambios son percibidos como una amenaza que pudiese significar reducción de presupuesto (Robbins y Judge, 2009).

- Dirección: la falta de visión estratégica y de liderazgo de los directivos y la incapacidad para prever el futuro, hace que no se tenga conciencia de la necesidad de cambio. También pueden encontrarse directivos que manipulen la información tratando de distorsionar los hechos de manera que parezcan más atractivos o que ejerzan coerción a través de amenazas sobre ascensos y evaluaciones de desempeño negativas (Pardo y Martínez, 2005; Robbins y Judge, 2009).
- Silencio organizativo: en ocasiones se puede ocultar información sobre problemas potenciales o preocupaciones (Pardo y Martínez, 2005).
- Entorno: la velocidad y complejidad de los cambios del entorno, puede no permitir analizarlos adecuadamente (Pardo y Martínez, 2005).
- Político – cultural: puede haber políticas públicas e institucionales que conllevan a ejercicios de poder y a tener desacuerdos irreconciliables entre grupos, afectando el clima organizacional y la disposición al cambio (Pardo y Martínez, 2005).
- Historia de cambio en la organización: si se han tenido experiencias previas poco exitosas de cambio, éstas dejan huella y se pierde credibilidad en la capacidad de la organización para cambiar (Self y Schraeder, 2009).

**En el nivel individual:**

- Costumbres: las personas tienen una manera acostumbrada de hacer las cosas y se les dificulta comprender y asumir nuevas formas y tareas (Robbins y Judge, 2009).
- Seguridad: el cambio se siente como una amenaza frente al sentimiento de seguridad, temiendo perder elementos que estaban dados con las condiciones actuales (Oreg, 2006; Robbins y Judge, 2009).

- Factores económicos: se teme que los cambios reduzcan los ingresos personales y que no se logre tener el desempeño esperado para mantener o mejorar la remuneración (Robbins y Judge, 2009).
- Temor a lo desconocido: cambiar lo conocido por lo desconocido genera ambigüedad e incertidumbre y en ocasiones se puede sentir que no se tiene la capacidad de asumir las nuevas tareas (Robbins y Judge, 2009).
- Procesamiento selectivo de la información: las personas van formando su idea de mundo a través de sus percepciones y estas ideas obstaculizan escuchar y comprender los argumentos frente a un proceso de cambio (Robbins y Judge, 2009).
- Comunicación: la ausencia o falta de eficacia en la comunicación hace que se puedan percibir o interpretar los sucesos de manera distorsionada lo que genera una barrera y rechazo a las nuevas propuestas. Cuando no se tiene información clara y precisa, se pueden ir generando ideas irracionales que hacen que los niveles de comportamiento hacia la resistencia sean mayores (Bovey y Hede, 2001; Pardo y Martínez, 2005).
- Motivación: la escasa motivación hacia el cambio hace que éste sea poco valorado y, por tanto, la participación en las tareas necesarias, se ve afectada (Hultman, 1995; Pardo y Martínez, 2005).
- No creer en el cambio: el cambio puede percibirse como algo negativo, poco efectivo, que solo genera más trabajo (Hultman, 1995).
- La forma de cambiar: si los empleados no fueron tenidos en cuenta, si el cambio fue sorpresivo o no se está de acuerdo con la manera como fue introducido, las reacciones hacia el cambio serán negativas (Hultman, 1995).

A partir de estos elementos, puede notarse que la resistencia se presenta de diversas formas y niveles y está asociada a una diversidad de causas. Uno de los retos de los agentes del cambio es gestionar adecuadamente la resistencia para poder conducir sus equipos de

trabajo al estado deseado. Este proceso requiere una preparación a conciencia que reduzca los niveles de resistencia y empodere a las personas sobre el proceso de cambio, elementos que serán abordados en el próximo apartado sobre facilitadores del cambio.

#### **2.4. Facilitadores del cambio**

Al hablar de facilitadores del cambio es necesario mencionar la etapa de preparación, dado que ella busca que todos los miembros de la organización estén preparados tanto física como psicológicamente para enfrentar y asumir las nuevas formas de hacer que demanda el cambio, por tanto, si el objetivo de la etapa se logra, el cambio se facilita. En este sentido, se hace referencia a esta etapa, reconociendo que ella misma actúa como facilitadora del cambio. La génesis de la etapa de preparación para el cambio está dada en el modelo Lewin (1988) y desde entonces muchos académicos e investigadores se han interesado por el tema y presentan una serie de alternativas para conducir de manera exitosa la iniciativa de cambio. A pesar de ello, Dalton y Gottlieb (2003) plantean que no hay un estudio sistemático de este constructo, que no es claro si se refiere a un estado y/o a un proceso y que no hay acuerdo sobre los referentes para describirla. En este sentido, desarrollan un estudio con la pretensión de aportar un concepto de preparación o disposición para el cambio y concluyen que es tanto un proceso como un estado. Como proceso significa prepararse para estar listo para el cambio, reconociendo su necesidad, comparando el costo/beneficio y planeando las acciones que harán que ocurra. Como estado contempla las variaciones que toman lugar en las personas en el deseo o intento de cambio (se puede estar más listo en unos aspectos que en otros), lo que está influenciado por sus creencias y el entorno en el que se desenvuelven. Según el grado de preparación para el cambio, serán las estrategias que se crean para ayudar a que las personas estén listas.



En esta misma línea, Rusly, Corner y Sun (2012) agregan que la preparación para el cambio en las organizaciones ocurre en dos niveles, el personal y el organizacional. El nivel personal incluye elementos de motivación, competencia y atributos de personalidad. El nivel organizacional incluye los recursos institucionales, la cultura, el clima, los recursos financieros y tecnológicos. Una evaluación de preparación para el cambio debe incluir los dos niveles.

De otro lado, Armenakis y Harris (2009) definen la preparación para el cambio como el precursor cognitivo para los comportamientos de resistencia o soporte para el cambio organizativo, es decir, se parte del reconocimiento de la presencia de resistencia como reacción al cambio y el manejo que los agentes del cambio deben darle. Estos autores condujeron un estudio por un período de 30 años, tanto en líderes como en receptores de cambio, tratando de identificar sus motivaciones individuales para asumir el proceso. Se parte de reconocer que la introducción a una nueva iniciativa de cambio genera incertidumbre y preocupación, lo que atienden a través de cinco cuestionamientos: a) ¿Es el cambio necesario? b) ¿Se está introduciendo de manera correcta? c) ¿Los miembros clave de la organización son soporte para el cambio? d) ¿Se tiene la habilidad para implementarlo exitosamente? e) ¿Qué hay para mí si cambiamos?

Las respuestas a estos cuestionamientos hacen parte del aporte de los autores, el cual se refleja en seis temas o factores interrelacionados que se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 7. Factores para la preparación del cambio organizativo**

| Factores  | Elementos   |
|---|---|
| 1. Cinco creencias clave en el proceso de cambio que deben anticiparse, considerarse y planearse para encaminarlas en disposición de cambio | <ul style="list-style-type: none"><li>– Discrepancia: es la diferencia entre el estado corriente y el deseado</li><li>– Pertinencia: el diseño de un cambio específico es lo correcto para atender la discrepancia</li><li>– Eficacia: el receptor del cambio y la organización pueden implementar exitosamente un cambio</li><li>– Soporte principal: los líderes formales están comprometidos con el éxito del cambio</li><li>– Acuerdo: el cambio beneficia a los receptores del mismo</li></ul> |

|   |   |
|---|---|
| 2. Involucrar y propiciar la participación de los receptores del cambio | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La participación es un aspecto fundamental que incrementa la confianza y hace sostenible el cambio</li> <li>– Permite llegar a acuerdos</li> <li>– Sensibiliza en el proceso de diagnóstico</li> </ul>   |
| 3. Hacer un efectivo diagnóstico organizacional                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Se utiliza la metáfora de la medicina: un paciente solo puede ser curado si se diagnostica correctamente</li> <li>– Deben reconocerse los problemas y sus síntomas</li> <li>– Identificar posibles causas</li> <li>– Los receptores deben convencerse de la necesidad de cambio</li> </ul>   |
| 4. Crear disposición para el cambio                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparar para el cambio implica propiciar una participación activa, una comunicación persuasiva y gestionar la información externa, lo que posibilita una mayor receptividad y convencimiento hacia el mismo.</li> <li>– Es responsabilidad de los líderes hacer lo necesario para que los receptores del cambio comprendan los méritos del cambio organizativo.</li> <li>– El tipo de preparación requerido dependerá de la urgencia del cambio</li> </ul>              |
| 5. Influir con estrategias desde la dirección                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Proponen un modelo de estrategias tanto para la fase de preparación como para la de implementación que ayudan a comprender la magnitud de los cambios</li> <li>– Participación activa</li> <li>– Comunicación persuasiva</li> <li>– Gestión de información interna y externa</li> <li>– Formalización de estructuras y procedimientos</li> <li>– Prácticas de gestión de recursos humanos</li> <li>– Difusión de prácticas</li> <li>– Costumbres y ceremonias</li> </ul> |
| 6. Evaluación del cambio  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– El proceso de cambio organizativo debe evaluarse permanentemente y hacer los cambios necesarios para evitar que el esfuerzo falle</li> <li>– La evaluación puede ser cuantitativa y/o cualitativa</li> <li>– Se sugiere evaluar sobre las cinco creencias de cambio que tratan los autores</li> <li>– La evaluación a tiempo permite generar alertas sobre la aceptación o no del proceso e implementar acciones correctivas</li> </ul>                                  |

Fuente: Elaboración propia a partir de Armenakis y Harris (2009)

En la tabla anterior se presentan una serie de estrategias que contribuyen no solo a la preparación para el cambio, sino también a la conducción de todo el proceso, por tanto, dichas estrategias serán tratadas como facilitadoras del cambio, teniendo presente que su uso estará en dependencia del contexto específico de la organización y que los agentes del cambio deberán, a partir de un proceso de diagnóstico previo y un seguimiento permanente,

determinar cuáles se requerirán en uno u otro momento. Esto quiere decir, que, si bien la literatura presenta diversas estrategias según la fase de cambio, es la habilidad de los directivos o agentes del cambio la que contribuirá con la elección de estrategias que faciliten el cambio, sin embargo, no deja de reconocerse que hay elementos importantes que deben ser tenidos en cuenta en cada fase. Soparnot (2011) propone tres dimensiones para que un proceso de cambio sea exitoso, las cuales coinciden con las tres etapas de cambio que se han asumido desde Lewin (1988). Dichas dimensiones son el contexto, el proceso en sí mismo y el aprendizaje.

El contexto es la condición inicial, por tanto, su análisis se da en la etapa de preparación. Tiene la función de identificar cuáles son las condiciones y recursos que facilitarían el proceso que desde la propuesta del autor, son el valor que se le da al cambio, la flexibilidad en las formas estructurales de la organización, la cultura organizacional, la confianza, la participación de los actores y la capacidad de aprendizaje (Soparnot, 2011). En definitiva, es tener en cuenta los recursos con que cuenta la organización para el cambio y la adecuación y consecución de otros necesarios, tal como lo establece la teoría de recursos y capacidades.

El proceso se refiere a los principios y prácticas del cambio, poniendo en escena todo el paradigma de la buena gestión y el rol decisivo que debe adelantar el líder por la identidad simbólica que representa (él mismo personifica el cambio), el poder político y su habilidad con las personas. La legitimidad del cambio es otro elemento importante, es decir, que los actores lo encuentren justificado tanto desde el procedimiento como del resultado, lo que a su vez tiene que ver con lo establecido en la teoría institucional. Otros elementos son la construcción gradual y colectiva y mantener un marco de visibilidad del proceso de cambio (Soparnot, 2011).

El aprendizaje tiene que ver con las condiciones en que los dos elementos anteriores (contexto y proceso) van mejorando y se van renovando, lo cual se relaciona con la etapa de implementación, en donde el análisis y valoración de cambio es de suma importancia. Juega un papel fundamental para la mejora continua a partir de la experiencia y la transferencia de conocimiento (Soparnot, 2011).

Hay otras estrategias que actúan como facilitadoras del cambio que enfatizan en el análisis y reducción de resistencias, las cuales se consolidan en la siguiente tabla:

**Tabla 8. Estrategias para conducir un proceso de cambio**

| ESTRATEGIAS  | DESCRIPCIÓN  |
|--|--|
| 1. Clarificar tanto como sea posible, las definiciones y percepciones del cambio desde el inicio (Kerman, Freundlich, Lee, y Brenner, 2012)                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mostrar los resultados deseados antes de emprender el proceso de cambio</li> <li>– Establecer procedimientos para implementar los cambios necesarios</li> <li>– Presentar reportes frecuentes durante el proceso</li> </ul>   |
| 2. Comprender el punto de partida y respetar las tradiciones pasadas (Kerman et al., 2012)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aunque a veces el cambio refleja una brecha sobre el pasado, valores, prácticas y rutinas pueden tomar su lugar.</li> <li>– Es importante reconocer el punto de partida y explicar de qué manera los recursos existentes tomarán lugar</li> </ul>   |
| 3. Promover la participación en todos los niveles (Kotter y Schlesinger, 2008; Robbins y Judge, 2009; Self y Schraeder, 2009; Erwin y Garman, 2010; Kerman et al., 2012) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuando los empleados participan en la decisión de cambio, es difícil que se resistan al mismo. Involucrar a las personas, incluso a los que se resisten, logrará mayor compromiso y alineación con el deseo de cambiar</li> <li>– Es importante dar participación en la definición, iniciación e implementación de los cambios organizacionales.</li> <li>– Obtener retroalimentación permanentemente desde todos los niveles.</li> <li>– También hay que reconocer que estas estrategias consumirán mucho tiempo y el potencial para una solución eficiente podrá verse disminuido.</li> </ul> |
| 4. Capacitar, aliar y motivar a los empleados (Hultman, 1995; Kotter y Schlesinger, 2008; Robbins y Judge, 2009; Kerman et al., 2012)                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Son los empleados los que finalmente hacen que el cambio pase y si están bien preparados, facilitan el proceso</li> <li>– Se requerirá una capacitación en las nuevas aptitudes necesarias para la implementación y sostenibilidad del cambio, así como sobre las nuevas metas y los riesgos que se asumen, pero de manera positiva</li> <li>– La motivación para el cambio y el aprendizaje es importante. Ésta se logra mostrando la necesidad del cambio con objetivos claros, involucrando actividades que generen sensación de logro,</li> </ul>   |

| ESTRATEGIAS   | DESCRIPCIÓN   |
|---|---|
|   | dando reconocimiento y aprobación y siendo entusiastas.   |
| 5. Mantener la comunicación abierta (Kotter y Schlesinger, 2008; Robbins y Judge, 2009; Self y Schraeder, 2009; Kurland, 2011; Kerman et al., 2012) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La comunicación abierta y clara reduce la resistencia desde dos niveles. Por un lado, permite combatir los efectos de la mala información aclarando los malos entendidos y por el otro, contribuye a que los empleados vean la lógica del cambio y con ello, sientan la necesidad de cambiar.</li> <li>– Es importante seleccionar qué, cómo y cuándo se establece la comunicación hacia el cambio. La cantidad, calidad y oportunidad de información también tiene un efecto positivo en la disminución de la resistencia</li> <li>– Ayuda a construir consenso, incrementa la confianza y flexibiliza frente al proceso de cambio</li> </ul> |
| 6. Implementar los cambios con justicia (Robbins y Judge, 2009)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Asegurar que el cambio se implementará con justicia minimizará su impacto negativo.</li> <li>– Es importante ser justos en los procesos y procedimientos, enfrentando las desventajas que pueden presentarse</li> </ul>  |
| 7. Seleccionar las personas que aceptan el cambio (Robbins y Judge, 2009)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La aptitud para aceptar con facilidad el cambio tiene que ver con la personalidad. Las personas positivas, abiertas a experiencias, dispuestas a correr riesgos y flexibles en su comportamiento, enfrentan mejor el cambio organizativo</li> </ul>  |
| 8. Tener un estilo de gestión que propicie las buenas relaciones con los empleados (Oreg, 2006)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las buenas relaciones entre los directivos /agentes del cambio y los empleados tiene un efecto positivo en la reducción de resistencias</li> <li>– Debe generarse una atmósfera de confianza y un sentimiento general de que se está haciendo lo mejor para la organización y sus miembros</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados

Desde el análisis de las estrategias anteriores, se presentan elementos comunes que permiten avanzar en algunas conclusiones. Indiscutiblemente el proceso debe partir por realizar un diagnóstico organizacional que permita identificar las fortalezas y aspectos por mejorar y a partir de ello, definir los objetivos y rutas de trabajo hacia el cambio que desea iniciarse. También se menciona de manera reiterativa la comunicación, la participación y la capacitación como estrategias facilitadoras del cambio, por lo que se profundizará en estos tres elementos.

La comunicación es fundamental para lograr que los empleados comprendan la necesidad del cambio, compartan la visión que se tiene hacia un nuevo estado, reduzcan la incertidumbre y eviten la resistencia. Investigaciones demuestran una correlación positiva entre la comunicación que tuvieron los empleados en el proceso de cambio y su disposición al mismo (Erwin y Garman, 2010). Es entendida como un proceso en el cual la información es intercambiada y comprendida entre dos o más partes. Debe ser abierta, permanente y clara de manera que oriente los comportamientos esperados y contribuya a la solución de problemas, la toma de decisiones, la confianza y la construcción de consenso. Se debe establecer entre y hacia los diferentes niveles de las estructuras organizacionales y en todo caso, ser muy cuidadosos con la calidad de la información, pues este aspecto es percibido por los empleados y puede afectar la confianza y disposición del cambio de manera positiva o negativa, según el caso. A través de ella se les dará a conocer a los empleados que recibirán el entrenamiento apropiado que servirá de soporte para la implementación del cambio (Lewis, 2006; Self y Schraeder, 2009; Invernizzi y Romenti, 2012; Jorritsma y Wilderom, 2012; Kerman et al., 2012; Tang y Gao, 2012; Mihail, Links y Sarvanidis, 2013; Yilmaz, 2013).

Invernizzi y Romenti (2012) plantean cuatro componentes o roles de la comunicación:

- 1) Alinear la organización con las dinámicas del entorno y las expectativas de los grupos de interés.
- 2) Estimular la orientación hacia la innovación y el trabajo colaborativo.
- 3) Difundir la misión, la estrategia y los valores corporativos en aras de tener una visión compartida del futuro.
- 4) Constituir un entorno competitivo y de ajustes organizacionales a través de un proceso de toma de conciencia de los grupos de interés.

Es importante reconocer que los empleados comúnmente perciben la comunicación acerca del cambio, de manera diferente que los agentes. Estos últimos tienen claridad sobre los beneficios, metas y planes, mientras que el conocimiento de los empleados, por las mismas estructuras jerárquicas de las organizaciones, es menor. De aquí la importancia de lograr una comunicación efectiva que permita alinear a los empleados con las ideas institucionales sobre el cambio. Para ello, los empleados valoran la diseminación de la información, es decir, bajar los mensajes a todos los niveles de la organización sobre conocimientos, ideas, capacitación, hechos y requerimientos o directrices inherentes a la acción de cambio. Esto reducirá la ansiedad y hará que tengan una mayor disposición para participar en el proceso (Lewis 2006).

De igual manera, los canales de comunicación juegan un papel importante y permiten comprender la forma en que los empleados perciben la información. Puede usarse una comunicación interpersonal -cara a cara- o a través de medios masivos o tecnológicos. En procesos de cambio asociados a alto riesgo y complejidad, investigaciones demuestran mayor efectividad en la comunicación interpersonal dado que permite dar a conocer las necesidades específicas de los miembros de la organización. Cuando el riesgo y complejidad es menor, los canales como reportes, noticias, posters, videos, reuniones, presentaciones, correos electrónicos, encuestas de opinión, entre otros, suelen ser más usados (Lewis, 2006).

En relación con la participación en los procesos de cambio, estudios demuestran que está asociada con una visión más positiva hacia éste al tiempo que reduce la resistencia y mejora el cumplimiento de metas (Erwin y Garman, 2010). Cuando los líderes fomentan la participación activa y verdadera (no simbólica) de sus empleados en todas las fases del proceso de cambio, logran confianza y mayor compromiso, es una manera de contrarrestar la posible aversión y de reducir la posibilidad de crear imaginarios o supuestos sobre el cambio que se está dando. Los empleados que sienten que se les da la oportunidad de

participar y que la organización valora su contribución, así como los procesos de retroalimentación, suelen hacerse una idea más favorable hacia el cambio (Lewis, 2006; Boga y Ensari, 2009; Kerman, Freundlich, Lee y Brenner, 2012; Tang y Gao, 2012).

No solo se usa la participación en los procesos de cambio para reducir resistencias, además de ello los agentes del cambio reconocen que en ocasiones no se cuenta con suficiente información para diseñar el cambio y que los empleados hacen aportes muy valiosos en este sentido, sin embargo, esto debe estar unido a la selección cuidadosa de un equipo de trabajo pues también debe reconocerse que una participación no controlada y monitoreada por expertos, puede conducir a un consumo considerable de tiempo y a un diseño de estrategias inapropiadas para el cambio. Para los directivos, este es un tema sustancial con los que algunos están a favor y otros en contra, siendo necesario analizar aquí la urgencia del cambio y la variable tiempo, pues aunque en general se reconoce que la participación conduce a un mayor compromiso, cuando el cambio debe hacerse inmediatamente, puede ser una limitante (Kotter y Schlesinger, 2008).

Por su lado, la capacitación es importante dado que el cambio organizativo está asociado también con cambios individuales, por tanto, se debe garantizar que los empleados adquieren las herramientas necesarias para afrontar nuevas tareas y formas de trabajo que conducirán al cumplimiento de metas. Esto implica un proceso de transición en el que se deben aprender nuevos hábitos y desaprender los viejos que no serán requeridos. De igual manera es importante para que la capacitación funcione, que los empleados sientan esa necesidad de aprender, lo que resalta de nuevo el papel predominante de la comunicación en la generación y creación de conciencia del valor de la capacitación. La actitud del orientador es crucial en el proceso dado que se convierte en un modelo a seguir, una actitud abierta y positiva será un incentivo para el aprendizaje. Así mismo, es importante generar un ambiente de aprendizaje confortable e involucrar metodologías experienciales que



facilitarán una mejor apropiación de lo aprendido y por ende, preparación para las nuevas demandas relacionadas con el trabajo (Hultman, 1995; Choi y Ruona, 2010; Kerman, Freundlich, Lee y Brenner, 2012; Jorritsma y Wilderom, 2012).

Si bien todos estos factores que actúan como facilitadores del cambio están interrelacionados, su uso en mayor o menor medida estará condicionado por la cantidad y tipo de resistencia que se logre diagnosticar anticipadamente, la posición que ocupa quien o quienes ejerzan resistencia, la disposición de participación y de brindar información por parte de las personas que son clave para diseñar la estrategia de cambio y los intereses de los involucrados en el cambio, por tanto, estos factores deberán hacer parte del análisis organizacional (Kotter y Schlesinger, 2008).

Las orientaciones que se han desarrollado frente a cómo conducir un proceso de cambio, están centradas en las personas, dado que son finalmente ellas quienes conducen el cambio en las organizaciones. El componente actitudinal es un determinante del éxito del cambio organizativo, por lo tanto, la mayoría de rutas y estrategias tienen que ver con la actitud que deben tener o busca desarrollarse en los agentes del cambio, poniendo en escena elementos de liderazgo y estilo de dirección (Fernández y Pitts, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Colleen y Theresa, 2008; Battilana et al., 2010; Rubiano, Rojas y Díaz, 2011; Smissen et al., 2013; Sandoval, 2014).

El liderazgo, entonces, es un conductor esencial en los procesos de cambio, contribuyendo al logro de las conductas esperadas en los empleados en relación con el nuevo estado deseado (Yukl, 1989; Boga y Ensari, 2009; Alkahtani, Abu-Jarad, Sulaiman y Nikbin, 2011; Kurland, 2011). Aun cuando el tema de interés del presente trabajo no se centra en el liderazgo, la importancia que se le da a éste en los procesos de cambio amerita un tratamiento por lo menos en términos conceptuales.

La literatura contempla múltiples definiciones y clasificaciones de liderazgo. Yukl (1989) hace una revisión al respecto y reconoce el tratamiento que diversos investigadores le han dado, tales como atributo individual, comportamiento del líder, manejo de relaciones interpersonales, seguimiento de percepciones, influencia para el cumplimiento de metas y para la cultura organizacional, entre otros. Finalmente comprende el liderazgo como la influencia que se ejerce sobre otros para lograr un comportamiento que permita el logro de los objetivos de la organización.

Boga y Ensari (2009) hablan de liderazgo organizacional como aquel que tiene la capacidad de influenciar la percepción del cambio en los empleados, logrando comprender el curso de la nueva estrategia, motivando y generando pasión y optimismo y distribuyendo efectivamente los recursos para facilitar el proceso de transformación. A su vez, hay diversas teorías que derivan en estilos de liderazgo, tales como el visionario, el situacional, los líderes sustitutos, el carismático, el transformacional, el transaccional, entre otros (Yukl, 1989; Boga y Ensari, 2009). Por su influencia y efectividad frente a procesos de cambio estratégicos, solo se abordará el liderazgo transformacional.

El liderazgo transformacional tiene que ver con la influencia que se ejerce sobre las actitudes y supuestos de los miembros de la organización en aras de conducir un proceso de cambio en donde se cree un compromiso por la misión, objetivos y estrategias de la organización, esto es, se genera un resultado en procesos de cambio mayores sobre la cultura y la estrategia de la organización, empoderando a todos los involucrados y haciendo que éstos se sientan motivados con el proceso dejando a un lado los supuestos y tradiciones (Yukl, 1989; Boga y Ensari, 2009; Den Hartog y Belschak, 2012).

Boga y Ensari (2009) plantean cuatro elementos que caracterizan el liderazgo transformacional como son la influencia idealizada, la estimulación intelectual, la consideración individualizada y la motivación. La influencia idealizada tiene que ver con el

rol carismático de los líderes que modela el comportamiento de sus empleados. La estimulación intelectual significa que los líderes logran que sus seguidores se aparten de suposiciones, refinan problemas y asuman nuevas formas y maneras de hacer. La consideración individualizada se relaciona con el entrenamiento y orientación de los líderes transformacionales y la motivación significa que los líderes proveen de significado a sus seguidores para que trabajen articuladamente desde una visión compartida (Eisenbeiss, Van Knippenberg y Boerner, 2008; Boga y Ensari, 2009).

En definitiva, todos estos elementos tienen que ver con las habilidades que debe tener el recurso humano en las organizaciones para orientar el cambio en donde son tan importantes los directivos como los empleados. Los primeros tienen a cargo la iniciación y conducción del cambio y los segundos tienen la responsabilidad de la implementación de manera que lo planeado se convierta en prácticas institucionalizadas (Fernández y Pitts, 2007; Guowei, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Jansson, 2013).

En la siguiente tabla se sintetizan las principales resistencias y estrategias facilitadoras del cambio que se trataron en el capítulo.

**Tabla 9. Síntesis de resistencias y facilitadores del cambio**

| <b>Tema</b>   | <b>Principales aportes</b>   |
|---|--|
| <b>Resistencias</b><br>(Hultman, 1995; Maurer, 1996; Bovey y Hede, 2001; Pardo y Martínez, 2005; Oreg, 2006; Hoogendoorn et al., 2007; Kotter y Schlesinger, 2008; Self y Schraeder, 2009; Jansson, 2013) | <ul style="list-style-type: none"><li>- La resistencia es una respuesta inevitable al cambio. Es un fenómeno aceptado en los estudios de organizaciones</li><li>- Puede ser activa (atemorizar, ridiculizar, manipular, etc.) o pasiva (el no seguimiento de acuerdos, fingir ignorancia, etc.)</li><li>- Es importante diagnosticar los tipos de resistencia que se presentan y adaptar las estrategias de cambio a la situación</li><li>- A mayor número de ideas irracionales más altos niveles de comportamientos de resistencia al cambio</li><li>- Fuentes de resistencia: percepción distorsionada, escasa motivación, barreras político-culturales, falta de capacidades, historia de cambio en la organización, falta de confianza, cantidad y calidad de la información, inercia, costumbres, temor a lo desconocido, pérdida de poder y seguridad</li></ul> |

| Tema  | Principales aportes  |
|---|--|
| <b>Facilitadores</b><br>(Lewis, 2006; Oreg, 2006; Dalton y Gottlieb, 2003; Armenakis y Harris, 2009; Boga y Ensari, 2009; Robbins y Judge, 2009; Choi y Ruona, 2010; Erwin y Garman, 2010; Soparnot, 2011; Invernizzi y Romenti, 2012; Jorritsma y Wilderom, 2012; Kerman et al., 2012; Tang y Gao, 2012; Smissen et al., 2013; Yilmaz, 2013) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La comunicación efectiva es un componente clave en iniciativas de cambio</li> <li>- Información, factores sociales, confianza en la gestión, tienen efecto positivo en la disposición para el cambio</li> <li>- Muchas de las estrategias están centradas en reducir resistencias y lograr actitudes positivas en los empleados las cuales influyen positivamente en el cambio</li> <li>- Algunas de las estrategias más usadas que facilitan el cambio: educación, comunicación, participación, capacitación, negociación, buenas relaciones</li> <li>- Cinco factores clave de preparación para el cambio: discrepancia, pertinencia, eficacia, soporte y acuerdo</li> <li>- Cuatro roles de la comunicación: alineación, motivación, difusión, entorno competitivo y de ajustes</li> <li>- La capacitación es de suma importancia en la institucionalización de los nuevos comportamientos requeridos</li> <li>- Una actitud positiva hacia el cambio, incrementa el cumplimiento de las obligaciones organizacionales</li> </ul>  |
| <b>Liderazgo</b><br>(Yukl, 1989; Fernández y Pitts, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Colleen y Theresa, 2008; Eisenbeiss et al., 2008; Boga y Ensari, 2009; Battilana et al., 2010; Alkahtani et al., 2011; Kurland, 2011; Rubiano et al., 2011; Den y Belschak, 2012; Sandoval, 2014)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo es la capacidad de influenciar sobre la conducta, logrando el cumplimiento de objetivos y estrategias de la organización</li> <li>- Emerge como elemento importante que influencia el cambio organizativo y el aprendizaje</li> <li>- Los líderes juegan un papel predominante como conductores del cambio organizativo en todas las etapas del cambio. Influyen las actitudes de sus empleados hacia el estado deseado</li> <li>- El estilo de liderazgo transformacional es el mejor predictor de las percepciones hacia el éxito en el marco de los cambios organizacionales</li> <li>- Hay una correlación positiva entre la personalidad de los directivos, su estilo de liderazgo y la preparación para el cambio</li> <li>- Las fuerzas que conducen y hacen sostenible el cambio incluyen liderazgo, incentivos, comunicación y compromiso de la comunidad.</li> <li>- El líder transformacional articula una atractiva y retadora visión hacia el futuro, logrando un mejor desempeño laboral y personal</li> <li>- Desplegar el cambio requiere un intenso trabajo de los líderes para que las personas comprendan qué se espera de cada una de ellas</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados

# **CAPÍTULO 3**

## **EDUCACIÓN SUPERIOR EN**

### **COLOMBIA**

En este capítulo se presenta el sistema nacional de educación superior de Colombia, desde su conformación, organismos rectores y asesores y sus respectivas funciones, de manera que se pueda tener una idea y comprender cómo funciona el sistema y cómo se ofrece el servicio de educación superior en el país.

Luego se detiene la mirada en lo que ha sido la evolución histórica de la educación superior, partiendo de América Latina con unos acontecimientos importantes que tienen que ver con la expansión de las universidades, los movimientos estudiantiles que reclamaban cambios en su estructura, el surgimiento y preocupación por la calidad y el interés mundial por la problemática educativa desde diversos organismos internacionales, hechos que permearon los cambios y reformas que se han hecho en la educación superior de Colombia,

en donde se resalta la reforma de los 80 con la regulación que hace el ministerio de educación nacional para disminuir la expansión del sistema y preocuparse por la calidad y el surgimiento de la ley 30 de 1992 que continúa regulando la educación superior del país. Se presentan también los principales problemas que diversos sectores han analizado, que se convierten en retos y rutas de acción para los directivos de instituciones de educación superior (IES). Se destaca un hecho coyuntural que afecta a los programas de licenciatura del país, que es la obligatoriedad de acreditarse en alta calidad a partir de lo dispuesto en el artículo 22 del plan de desarrollo 2014-2018 y posteriormente, el decreto 2450 y la resolución 02041 del ministerio de educación nacional.

En el siguiente apartado se presenta la estructura organizativa de las IES mostrando las particularidades en su funcionamiento y los principales modelos que han orientado su gestión. Uno de los planteamientos que se refuerzan en esta tesis, es que las instituciones tienen unas estructuras y formas de funcionamiento que las han puesto en un mercado de la educación superior que se ha configurado y que, por tanto, demandan que las teorías y principios organizacionales, sean aplicables a ellas.

Reconociendo la importancia de conocer las principales normas, leyes y decretos que regulan la educación superior en Colombia, se presenta un marco legal donde se mencionan los aspectos reglamentarios que deben tenerse en cuenta para la oferta y prestación del servicio, especialmente lo que tiene que ver con las condiciones mínimas de calidad para obtener el registro calificado y con los lineamientos para acreditarse en alta calidad.

Finalmente, y a partir de las demandas que el entorno actual hace y los principales problemas de la educación superior que se han ilustrado en el capítulo, se presentan los retos que hoy tienen las IES y la necesidad de que emprendan procesos de cambio. Se destacan tres grandes retos como son la calidad, la internacionalización y la investigación.

### 3.1. Sistema de educación superior en Colombia

En Colombia el sistema educativo está conformado por los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación superior. El ministerio de educación nacional (MEN) es la entidad cabeza del sector educativo, por tanto, establece las políticas y lineamientos para el funcionamiento de los programas bajo criterios de calidad, acceso equitativo y permanencia (MEN, 2015b). El nivel superior se divide en pregrado y posgrado y a su vez, hay otros niveles de formación en cada uno. En pregrado hay programas técnicos, tecnológicos y profesionales y en posgrado especializaciones, maestrías y doctorados.

Las IES son las encargadas de prestar el servicio de educación superior en el país y se clasifican según su naturaleza jurídica y su carácter académico. Según su naturaleza jurídica pueden ser públicas o privadas y según su carácter académico, de la siguiente manera:

**Tabla 10. Tipos de IES y programas**

| TIPO DE IES  | PROGRAMAS QUE OFRECE  |
|--|---|
| Instituciones técnicas profesionales                 | <ul style="list-style-type: none"><li>– Programas técnicos profesionales</li><li>– Especializaciones técnicas profesionales</li></ul>   |
| Instituciones tecnológicas                           | <ul style="list-style-type: none"><li>– Programas técnicos profesionales</li><li>– Programas tecnológicos</li><li>– Especializaciones técnicas profesionales</li><li>– Especializaciones tecnológicas</li></ul>   |
| Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas | <ul style="list-style-type: none"><li>– Programas técnicos profesionales</li><li>– Programas tecnológicos</li><li>– Programas profesionales</li><li>– Especializaciones técnicas profesionales</li><li>– Especializaciones tecnológicas</li><li>– Especializaciones profesionales</li><li>– Maestrías y Doctorados (según requisitos indicados en el parágrafo de artículo 21 de la Ley 30 de 1992)</li></ul> |
| Universidades  | <ul style="list-style-type: none"><li>– Programas técnicos profesionales</li><li>– Programas tecnológicos</li><li>– Programas profesionales</li><li>– Especializaciones técnicas profesionales</li><li>– Especializaciones tecnológicas</li><li>– Especializaciones profesionales</li><li>– Maestrías y Doctorados (según requisitos indicados en los artículos 19 y 20 de la Ley 30 de 1992)</li></ul>       |

Fuente: Elaboración propia a partir de MEN (2010b)

El MEN cuenta con unos organismos de asesoría y coordinación sectorial y con algunas entidades y organizaciones de apoyo, descritos en el decreto 1075 (2015b). Se mencionan algunos de ellos, relacionados con la educación superior:

- El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU): propone al gobierno nacional políticas y planes en relación con la educación superior del país y reglamenta la organización del sistema de acreditación, el sistema nacional de información, los exámenes de Estado, la creación de IES y políticas de funcionamiento de programas, entre otras.
- El Consejo Nacional de Acreditación (CNA): su función esencial es promover, ejecutar y controlar las políticas y procesos adoptados por el gobierno nacional desde la asesoría del CESU, relacionados con la acreditación de programas e instituciones.
- La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CONACES): coordina y orienta el aseguramiento de la calidad de la educación superior, desde la evaluación del cumplimiento de requisitos para la creación de IES, transformación y redefinición de sus programas.
- Los Comités Regionales de Educación Superior (CRES): actúan como interlocutores en lo relacionado con la discusión y diseño de políticas, planes y proyectos de educación superior regional.
- El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES): ofrece el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelanta investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa.



El MEN define una política para asegurar la calidad de la educación de las IES que se consolida en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el cual está conformado por los componentes de información, evaluación y fomento.

El componente de información cuenta con cuatro sistemas:

- Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES): para consulta de programas e instituciones
- Observatorio laboral para la educación: seguimiento a graduados
- Sistema de información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES): proceso de registro calificado para poder ofertar un programa.
- Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES): seguimiento a estudiantes para calcular riesgo de deserción y prevenirlo.

El componente de evaluación es un mecanismo de las instituciones en donde a través de un proceso inicial de autoevaluación y posteriormente de evaluación externa, revisan las condiciones mínimas de calidad que deben cumplir para poder ofertar un programa. Esto lo hacen desde unos indicadores y orientaciones establecidos por el MEN que, de cumplirse satisfactoriamente, genera la autorización de funcionamiento del programa mediante una resolución de registro calificado que se otorga por un período de 7 años, luego de los cuales las instituciones se someten de nuevo al proceso para obtener una renovación. Ahora bien, de manera voluntaria las instituciones también pueden someterse a este proceso con unos indicadores de mayor rigor, cuando desean solicitar la acreditación de alta calidad.

El componente de fomento es una herramienta de apoyo que brinda asesoría y acompaña los procesos de planes de mejoramiento de las instituciones que no han tenido una evaluación favorable y, por tanto, no logran obtener el registro calificado y/o la acreditación de alta calidad.

Colombia es un país atravesado por una crisis de corrupción y violencia y desde hace ya varios años se ha considerado la educación como una parte importante de la solución a esta crisis, no solo como respuesta a las demandas de un mercado laboral, sino también como una ruta de construcción e integración ciudadana. Este papel ha puesto en escena la educación para ser repensada desde su misión y se cuestiona si los recursos, las pruebas estandarizadas, el avance y producción en los saberes disciplinares ha bastado para formar los individuos que requiere la sociedad. Los avances y velocidad en los cambios hace que cualquier información rápidamente quede obsoleta y aunque no hay certeza de lo que requieren los estudiantes para desempeñarse en un futuro, sí la hay en términos de una formación con criterio y creatividad que permita una actitud de aprendizaje permanente, abrirse y adaptarse a los continuos cambios del entorno (Hurtado, 2014).

### **3.2. Evolución histórica de la Educación Superior**

En el contexto de América Latina, la primera reforma en educación superior se da a comienzos del siglo XX, marcada por la reforma de Córdoba en 1918 como acontecimiento de resistencia educativa que promovió la autonomía y el cogobierno universitario y con ello, la expansión de las universidades y la democratización del acceso a la educación superior. Fue un modelo monopólico, público, laico y gratuito que se fue imponiendo en todos los países de la región (Rama, 2006; Maldonado, 2014).

Al inicio de los setenta se da la segunda reforma de la educación superior a partir del movimiento estudiantil que reclamaba cambios en la estructura de las universidades para responder a las demandas políticas, económicas y sociales que se presentaban. Se empezó a conformar un nuevo modelo de educación superior de carácter dual, en donde la educación pública se iba elitizando socialmente y la educación privada restringía el acceso por los altos

costos de las matrículas. De manera general el modelo de gestión de las universidades por esta década, era basado en una gestión centralizada, una organización desde facultades y escuelas de manera aislada, una diferenciación entre las universidades públicas y privadas - especialmente en México y Argentina-, las públicas con gran cobertura y desarrollo de la investigación y las privadas más dedicadas a la profesionalización, por tanto, con menos desarrollo investigativo y cobertura. En muchos países no existían políticas de aseguramiento de la calidad, por lo que ésta se vio afectada. Fue un modelo binario, público y privado, con diversos modelos de calidad, financiamiento y acceso en donde la universidad privada se fue expandiendo (Kent, 1997; Rama, 2006; Esquivel, 2007).

Desde mediados de los noventa, el modelo comenzó a cuestionarse en términos de la calidad y la exclusión, además de empezar a incorporarse de manera global una fuerte renovación de saberes, en el marco de las sociedades del conocimiento, la globalización económica, la internacionalización y el desarrollo de tecnologías de la comunicación e información, siendo estos los elementos que sentaron la base de la tercera reforma de la educación superior que se vive actualmente y que obliga a las universidades a transformarse desde criterios de flexibilidad, masificación, competencias laborales, nuevos saberes, movilidad estudiantil, entre otros. Al Estado, por su parte, le genera un nuevo rol desde la fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior, generando políticas internacionales y nacionales (Rama, 2006).

Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) empiezan a interesarse por la problemática educativa y a definir políticas que obligan a las universidades a cambiar (Esquivel, 2007; Maldonado-Maldonado y Rodríguez-

Sabiote, 2000). La educación comienza a considerarse como un instrumento fundamental de crecimiento económico y se empiezan a generar cambios a partir de los principios que dichos organismos emanan, de los cuales se destacan:

- Financiamiento de la educación
- Calidad
- Internacionalización
- Autonomía institucional
- Buen gobierno
- Investigación
- Articulación entre los niveles de formación
- Desarrollo humano sostenible
- Adecuación de la educación a las necesidades productivas

En la conferencia mundial de la educación superior en la sede de la UNESCO en París en el año 1998, el banco mundial argumenta que la educación superior es un bien privado que necesita acciones de mercadeo y es así como los conceptos de mercado, oferta, demanda, precio empiezan a permear la educación superior. Se empieza a generar una estrecha relación entre universidad y empresa, esperando también que la universidad se convierta en una empresa académicamente acreditada y con responsabilidad social corporativa, lo que reconfigura la universidad y trasciende sus funciones misionales hacia unos objetivos de naturaleza organizacional con retos puestos hacia el futuro, una universidad abierta, ágil, competitiva, innovadora, transnacional, digitalizada, un mercado de bienes intangibles donde los grupos de interés adquieren nuevos roles. Los profesores desde la investigación, la proyección social, lo administrativo y el dominio de medios y tecnologías de la información y comunicación. Los directivos como líderes y gestores del

cambio cultural que se asocia a la ruptura de paradigmas y viejos patrones de comportamiento que posibiliten rutas de trabajo hacia las nuevas demandas organizacionales. Los estudiantes por su parte, con retos importantes en su aporte a la sociedad y a la empresa, exigiendo de ellos actitudes emprendedoras con resultados efectivos (Esquivel, 2007; Gutiérrez, 2009).

Las transformaciones que ha sufrido la Educación Superior en América Latina, por supuesto han permeado los cambios que se han generado en Colombia. De manera específica y según Cajiao (2004), hay tres grandes momentos que pueden citarse sobre la educación en Colombia a lo largo del siglo XX. En un primer momento, alrededor de los años 40, Colombia todavía era un país agrario con más del 70% de su población ubicada en el sector rural, por tanto, la educación era asumida como una tarea familiar y comunitaria con un objetivo puesto en la preparación para el trabajo en el contexto inmediato y un nivel de escolarización muy reducido.

Un segundo momento se da alrededor de los años 50 a partir de la transformación de la estructura demográfica del país que tuvo un crecimiento del 500% en la población urbana, lo que obliga a que en las políticas del Estado se incluya la educación como una prioridad y cuya orientación se basó en la civilización de la sociedad. Frente a los retos de la industrialización y el crecimiento económico y la presión que se viene sobre la educación por las obligaciones emanadas de la carta de los derechos humanos que la considera un derecho fundamental, el Estado se ve en la necesidad de expandir las universidades para responder a los retos que ello impone y posibilitar el acceso de toda la población a la educación. Hasta la década de los 70 los gobiernos centrales y departamentales se preocupan por la expansión de infraestructura y la creación de universidades para suplir la creciente demanda de la población.

El tercer momento se da con la Constitución Política en 1991 y una influencia clara desde el contexto internacional, pues diversas organizaciones y eventos piensan y direccionan la educación. La UNESCO (1990) desde la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien, se propone en su plan de acción, la erradicación del analfabetismo. Producto de esta reflexión se asume la educación como elemento esencial de la dignidad humana y como actividad inherente a la finalidad social del Estado. Se materializa luego con la Ley 30 de 1992 que regula la educación superior en el país y la Ley 115 (1994), Ley General de la Educación que regula el servicio público de la educación en sus diversos niveles (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, no formal e informal), exceptuando la educación superior dado que ésta está regulada por la mencionada Ley 30.

Específicamente en la educación superior, se resalta una reforma hecha en 1980 a partir de la proliferación de establecimientos educativos privados de dudosa calidad académica. Se presentaba un escenario de jerarquización en función de la modalidad de enseñanza desde los institutos de formación profesional, los tecnológicos, las instituciones universitarias y las universidades. Era un contexto de confusión conceptual y falta de régimen jurídico en donde algunas instituciones eran controladas por el Ministerio de Educación Superior y otras por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). La reforma de 1980 intentó poner orden a esta situación y fue mucho más estricta para las universidades públicas que para las privadas, dado que el Estado ejercía en las públicas un papel de financiamiento, control y administración a través de los rectores, mientras que en las privadas se reducía a una vigilancia y control con unos requisitos de funcionamiento mínimos en lo administrativo y curricular, a través del ICFES. Los resultados no fueron todo lo que se esperaba puesto que en la práctica se dio cierta permisividad al ICFES para las acreditaciones y se crearon 24 nuevas instituciones en la década cuando era justamente lo que trataba de controlarse (Kent, 1997).

Al final de la década de los ochenta surgen nuevas disposiciones legales que pretenden disminuir la expansión del sistema y preocuparse por la calidad. A través del Decreto 1227 (1989), el Presidente de la República por intermedio del ICFES, ejerce la inspección y vigilancia a las Instituciones de Educación Superior para que cumplan con sus funciones sociales. En 1992 y bajo la nueva constitución política de 1991, se crea la Ley 30 (1992) que se constituye en el marco legal para la educación superior, de la cual se destacan los siguientes elementos (Kent, 1997):

- Se clasifican las instituciones de educación superior en tres tipos: técnicas profesionales, universitarias o escuelas tecnológicas y universidades.
- Se amplía el campo de autorregulación de las instituciones al expandir la autonomía de las universidades tanto públicas como privadas. Dicha autonomía se ve reflejada en los siguientes elementos:
  - Universidades públicas y privadas tienen la posibilidad de definir y establecer sus programas académicos.
  - Los rectores de las universidades públicas serán definidos para periodos fijos por los Consejos Superiores.
  - Las universidades privadas se liberan del control del Estado para definir el incremento anual en el cobro de la matrícula.
  - Se crea el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP), en el cual pueden participar tanto universidades públicas como privadas, para financiar proyectos institucionales y programas.
- Se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, como una nueva instancia de coordinación y evaluación del sistema. El ICFES se transforma en un organismo técnico y ejecutivo del CESU.

- Se define un mecanismo voluntario de evaluación y acreditación institucional como elemento de calidad.

Desde la perspectiva de la teoría de Greiner (1998), los cambios llevan consigo evoluciones y revoluciones, entendidas estas últimas como crisis. En este sentido De Sousa Santos (2005) identifica tres crisis de la universidad finalizando el siglo XX que implican cambios de paradigmas y formas de hacer. La primera crisis fue la de hegemonía que se da con el cambio sustancial de las funciones tradicionales que venía desempeñando la universidad y que involucraba procesos de alta producción científica y pensamiento crítico sin dejar de lado la mano de obra calificada. La universidad fue incapaz de desempeñar a cabalidad estas funciones y otras instituciones empiezan a hacerlo perdiendo así hegemonía. La segunda crisis fue de legitimidad que se da por la incapacidad de consensuar la jerarquización de saberes especializados y la democratización de la universidad. La tercera crisis fue la institucional que resulta por la presión por cumplir con criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o responsabilidad social. Se propendió por una autonomía científica y pedagógica, pero con dependencia económica del Estado, quien a su vez reduce su compromiso político con las universidades y entran éstas automáticamente en crisis institucional, es decir, hay pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y, por ende, desfinanciamiento y descapitalización de las universidades públicas.

Pese a que las tres crisis estaban ligadas entre sí y debían resolverse conjuntamente, la crisis institucional monopolizó la atención de los reformistas de la educación superior. El modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo que se impuso internacionalmente en la década de los 80, fue uno de los factores a los que se le atribuye la pérdida de prioridad de la universidad en las políticas del Estado, da paso al bien público universitario para la explotación comercial y se crea como alternativa el mercado



universitario, en donde la universidad se ve obligada a generar ingresos propios y paulatinamente se elimina la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad en su conjunto en una empresa a la que se accede ya no por vía de ciudadanía, sino por vía de consumo (De Sousa Santos, 2005).

Desde la perspectiva de cambios y transformaciones que ha tenido la educación superior en Colombia, podría señalarse entonces como hecho significativo y vigente la creación de la Ley 30 de 1992. En 2010, luego de 18 años de su expedición, el Gobierno Nacional a través de Ministerio de Educación (MEN, 2010b) presenta una propuesta de reforma de dicha Ley, reconociendo que la estructura del sistema resulta insuficiente para responder a las nuevas demandas sociales, productivas y económicas del país. La propuesta generó grandes críticas por parte de la comunidad académica y la sociedad civil en general y fue retirada en 2011 (Martínez, 2013). A partir de este momento y debido al retiro de la propuesta, se inicia entonces un nuevo proceso de reforma a la educación superior, en el que el Ministerio promueve una serie de diálogos nacionales y regionales y en cabeza del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014), se construye un lineamiento de política pública para la educación superior en el país<sup>4</sup>, en el que se analizan 10 grandes problemas nodales. Salmi (2013) a partir de su análisis presenta también un panorama de los principales logros y desafíos relacionados con la educación en Colombia. Estas dos perspectivas se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 11. Principales problemas de la Educación Superior en Colombia**

| TEMA                | PROBLEMAS NODALES  |
|---------------------|--|
| Educación inclusiva | – Ubicación geográfica de algunas poblaciones                        |
|                     | – Limitaciones tecnológicas y de infraestructura                     |
|                     | – Índice de pobreza e indigencia                                     |
|                     | – Debilidades en la articulación entre la educación media y superior |
|                     | – Oferta insuficiente de créditos educativos                         |
|                     | – Migración de zona rural a la urbana                                |

<sup>4</sup> Hace referencia al Acuerdo por lo Superior 2034 construido por el CESU en agosto de 2014, con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional y a partir del retiro de la propuesta de reforma de Ley 30 en 2011. El Consejo Nacional de Educación es un Órgano Colegiado y representativo de todos los actores del Sistema de Educación en el país, concebido desde la Ley 30 de 1992.

| TEMA   | PROBLEMAS NODALES   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apoyos profesionales insuficientes</li> <li>– Falta de capacitación especial de profesores</li> <li>– Discriminación</li> <li>– Baja oferta de programas de bienestar</li> <li>– Procesos curriculares y administrativos rígidos</li> </ul>  |
| Acceso y equidad   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tasa de matrícula baja en algunos sectores de la población</li> <li>– Algunas instituciones de educación superior mal dotadas y con baja reputación</li> <li>– Recursos insuficientes para atender la demanda en programas de apoyo financiero</li> <li>– Niveles altos de deserción</li> </ul>  |
| Calidad y pertinencia  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sistema de aseguramiento de la calidad: debe atender diversidad, articulación entre componentes y otros sistemas, modelos de evaluación con criterios externos e internacionales</li> <li>– Estándares no muy altos en registro calificado para garantizar la calidad mínima</li> <li>– Procesos de mejoramiento continuo en las IES</li> <li>– Condiciones de calidad crecientes y con referentes internacionales</li> <li>– Sistemas evaluativos</li> <li>– Se usan poco los resultados del observatorio laboral</li> <li>– Duración excesiva de algunas carreras</li> <li>– Prácticas tradicionales de enseñanza</li> </ul>   |
| Investigación (Ciencia, Tecnología e innovación)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– MEN al margen de la definición y fomento de la investigación en las IES</li> <li>– Escasa inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación (0,46% del PIB)</li> <li>– Escasa producción científica (según la OECD y el Banco Mundial, Colombia tiene la producción más baja de artículos científicos por millón de habitantes en relación con otros países de América Latina)</li> <li>– Poca capacidad y participación de las regiones</li> <li>– Bajo porcentaje de profesores con título de Doctor</li> <li>– Relación universidad con sector productivo y social</li> <li>– Cooperación entre las IES</li> <li>– Limitantes de infraestructura y tecnología</li> <li>– Ninguna universidad colombiana ha logrado entrar al ranking de Shangái y de Leiden</li> <li>– El enfoque de la investigación es demasiado académico</li> </ul> |
| Regionalización  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Asimetrías en resultados académicos en relación con las ciudades</li> <li>– Desconocimiento de la diversidad regional</li> <li>– Ausencia /desconocimiento de sistema de transferencia de créditos académicos</li> <li>– Corresponsabilidad de la oferta en educación superior con las necesidades de la economía regional y local</li> <li>– Escasos aportes de la investigación a problemas territoriales</li> </ul>   |
| Articulación de la educación media con la educación superior | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Carencia de conceptualización sobre alcance y objetivos de la educación terciaria</li> <li>– Marco normativo insuficiente</li> <li>– Bajo reconocimiento de la formación para el trabajo</li> <li>– Bajo reconocimiento de la calidad de programas de formación técnica profesional y tecnológica</li> <li>– Desconocimiento de los bachilleres de las características de los programas de educación superior</li> <li>– Distanciamiento entre academia, empresa y Estado.</li> <li>– Falta estandarización de procesos de calidad</li> <li>– Ausencia de espacios normativos comunes</li> </ul>   |
| Comunidad universitaria y bienestar                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Representatividad de todos los estamentos en los órganos de dirección</li> <li>– Insuficiente asignación presupuestal para bienestar</li> <li>– Asimetrías en formas de contratación, remuneración, escalafón y cargas de los profesores</li> <li>– No hay sistema de información relacionado con bienestar</li> <li>– Poco impacto en las acciones de bienestar, reduciéndose a un servicio asistencial</li> <li>– Relación de las IES con los egresados</li> </ul>   |
| Nuevas modalidades educativas                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Claridad conceptual y práctica sobre las diferentes modalidades de la educación a distancia y procesos de enseñanza apoyados en las TIC</li> <li>– Interpretación errónea de lo que es virtual</li> <li>– Estándares de calidad para registro de programas virtuales desactualizados</li> </ul>  |

| TEMA                                  | PROBLEMAS NODALES  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>– Falta regulación de requisitos y de idoneidad de profesores</li><li>– Escasa investigación</li><li>– Insuficiente infraestructura</li></ul>  |
| Internacionalización                  | <ul style="list-style-type: none"><li>– Escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares</li><li>– Se ha limitado a movilidad estudiantil</li><li>– Dificultades de acceso a visados</li><li>– Falencias en la construcción y ejecución de políticas institucionales</li><li>– Escasos recursos económicos</li><li>– Bajo nivel de inglés</li></ul>   |
| Estructura y gobernanza del sistema   | <ul style="list-style-type: none"><li>– Necesidad de reconocer la diversidad regional para el establecimiento de políticas</li><li>– Se concentra la oferta más significativa y de mejor calidad en los grandes centros y regiones del país</li><li>– Pocos centros de investigación con recursos suficientes</li><li>– Dificultades en las características y lugares que ocupan la educación técnica y tecnológica</li><li>– Diversidad de criterios para definir e interpretar el alcance de la autonomía universitaria</li><li>– Centralismo del MEN y concentración de funciones</li><li>– Pocos mecanismos de rendición de cuentas sobre el desempeño de las IES</li><li>– Falta estabilidad en el funcionamiento de las IES públicas por conflictos internos y paros</li></ul> |
| Sostenibilidad financiera del sistema | <ul style="list-style-type: none"><li>– Mecanismo de financiación poco flexible e insuficiente</li><li>– No hay mecanismos para aliviar cargas tributarias y parafiscales de las IES</li><li>– Carencia de un sistema de evaluación que dé cuenta de la eficacia del proceso educativo</li><li>– Inequidad en la distribución de recursos entre las IES públicas</li><li>– Costos crecientes de la educación superior</li><li>– Escasez de recursos para formación de alto nivel de los profesores</li><li>– Atraso en infraestructura física</li></ul>  |

Fuente: elaboración propia a partir de Salmi (2013) y CESU (2014)

Estos problemas han sido tratados desde diversos escenarios de Colombia y Latinoamérica y se convierten en retos que la educación superior ante las demandas crecientes de la sociedad, el Estado y el mercado, debe asumir. Es un asunto complejo al que se le suma el tema de sustentabilidad en sus estructuras, sus formas de operar y sus funciones sustantivas (González, Meira-Cartea y Martínez, 2015).

Adicionalmente, hay un asunto coyuntural que se genera recientemente para los programas de licenciatura del país. El plan de desarrollo 2014-2018 en su artículo 222, establece la obligatoriedad para las licenciaturas de acreditarse en alta calidad: “Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente Ley” (Ley 1753, 2015, art. 222). Quienes no cuenten con el requisito de las

cuatro cohortes de egresados, de igual manera deberán adelantar el trámite en un plazo de dos años a partir del cumplimiento del requisito. Lo anterior quiere decir que los programas que no obtengan la acreditación en los tiempos establecidos (junio de 2017), perderán su registro calificado.

A partir de esta Ley, el MEN reglamenta a través del Decreto 2450 (2015c), las condiciones y criterios de calidad que deberán tener en cuenta los programas de licenciatura para la obtención o renovación de su registro calificado y en complemento, establece a través de la Resolución 02041 (2016), nuevas características específicas de calidad para el funcionamiento de los programas, de las cuales se destacan las siguientes:

- Denominación: la denominación del programa debe ajustarse a las establecidas en la resolución, de acuerdo con el área fundamental a la que pertenece. Para el caso de las licenciaturas en el área de Educación Física, Recreación y Deportes, las posibles denominaciones son: Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Licenciatura en Educación Física y Deporte, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Deporte, Licenciatura en Recreación.
- Contenidos curriculares: deberán considerar cuatro componentes: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencias de la educación y didáctica de las disciplinas. Dentro de los fundamentos generales se evidencian algunos aspectos que coinciden con lo que se ha analizado en términos de demandas que el entorno globalizado y competitivo hace a las IES, como son las competencias científicas (investigación), las competencias comunicativas en inglés (internacionalización) y las competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- La práctica pedagógica se fortalece y debe contar por lo menos con 50 créditos presenciales a lo largo del programa. Para el caso de los programas a

distancia o virtuales, deberán modificar su metodología de manera que garanticen el componente de práctica presencial.

- Los profesores deberán ser profesionales universitarios con experiencia en investigación, producción académica y manejo de una segunda lengua. Al menos el 25% de ellos debe tener estudios posgraduales de maestría o doctorado y mínimo el 30% de los profesores de tiempo completo deberán tener experiencia en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media.

Esta reforma en los programas de licenciatura, es una de las acciones que se emprenden en la búsqueda de una mejor educación para Colombia y la apuesta del gobierno nacional de ser el país más educado de América Latina para 2025. Es un gran reto que se genera y que inicia con la formación de profesores, dado que su papel es determinante en la calidad de la educación.

De igual manera, el CNA afronta también un reto importante en la construcción de lineamientos para la acreditación obligatoria de estos programas y así lo ha expresado en su plan de trabajo 2016-2017 (CNA, 2016). En este plan se presenta un panorama de cifras frente a la acreditación de los programas de licenciatura:

- 494 programas de licenciatura tienen registro calificado, de los cuales 335 (68%) son acreditables
- De los 335 programas acreditables solo el 23% están acreditados
- El 41% de los programas que no tienen acreditación, reúnen los requisitos para iniciar el proceso.

Puede notarse entonces, los grandes retos que se generan en el contexto de las IES y de manera específica, los que afrontan las Licenciaturas del país, incluyendo las del CCEDF que son el objeto de esta investigación.

El apartado 3.5 aborda la temática de los retos de la educación superior y su necesidad de cambio.

### **3.3. Estructura organizativa de las IES**

Si bien se ha asumido en este trabajo el concepto de campo organizacional de DiMaggio y Powell (1983) reconociendo que las IES comparten estructuras y procesos similares y que las teorías de la organización son aplicables a su funcionamiento, es importante reconocer y comprender las características específicas que las hace diferentes a una organización o empresa. El trabajo en las universidades suele organizarse por departamentos o unidades académicas cuyo criterio de agrupación es la disciplina académica. Las unidades no están estrechamente relacionadas, por lo que la característica es la interdependencia (Clark, 1986; Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar, Marúm-Espinosa y Onaindia-Gerrikabeitia, 2015). Aunque hay unos lineamientos institucionales, cada universidad goza de una amplia autonomía para su quehacer y define su propia estructura organizativa. En el caso de las universidades públicas, por ejemplo, hay puestos administrativos que pertenecen a la planta de cargos de la universidad, como los de decanos y jefes de departamento, por ejemplo. Sin embargo, hay otros cargos administrativos que se definen de manera interna y que son desempeñados por profesores de manera temporal. Esto hace que la rotación en los cargos sea bastante acelerada, dado que los profesores en cada semestre académico se ven enfrentados a nuevos retos que generan movimientos. De igual manera, en las mismas unidades académicas se presenta fragmentación, dada la conformación de grupos especializados por área y/o por función, bien sea docencia o investigación.

Cada vez las IES van estando más cerca de los proyectos empresariales y de las comunidades y se les empieza a exigir que adapten sus modelos de gestión a los de la empresa privada. Es así como fueron llamando la atención de los científicos en el ámbito organizacional y se han desarrollado muchos trabajos en este sentido. Las formas de autoridad, el pensamiento crítico, el reconocimiento personal e intelectual que han formado parte del universo simbólico de la comunidad académica, van dejando de orientar la organización interna y el trabajo de las IES (Olaskoaga-Larrauri et al., 2015). Los autores describen los cuatro modelos que han orientado históricamente la universidad:

- Modelo colegial: es un modelo guiado por la tradición que se aleja de las formas jerárquicas y los procedimientos administrativos, por tanto, las decisiones son tomadas desde la participación, la deliberación y el consenso. Los administradores, como sigue siendo común en las universidades, son los profesores que asumen el encargo y su rol desde este modelo es de apoyo y representación a los académicos. Con estas características el modelo de gestión de las universidades es de tipo *amateur* lo que requiere gran sentido de pertenencia de los administradores. Un proceso de cambio desde este modelo, requiere el compromiso y participación de todos los miembros de la organización y es intensamente analizado antes de ejecutarse. Por las características de las IES colombianas, puede presentarse de manera más común en el sector público que en el privado, siendo los profesores y estudiantes quienes influyen de manera determinante en la toma de decisiones en la universidad.
- Modelo burocrático: este es un modelo guiado por normas y relaciones de autoridad. Las normas son generalmente escritas y a los empleados se les asignan unas tareas y funciones que deben cumplir. Los administradores ejercen un papel de control buscando un comportamiento estable y predecible. Es un modelo

visible en universidades privadas más que en las públicas. El cambio desde esta perspectiva pudiera facilitarse al orientarse como una nueva conducta a seguir, sin embargo, sería un proceso con baja participación de los actores.

- Modelo político: se presenta desde la conformación de grupos de interés en las IES, quienes en dependencia de su ideología tienen diversas formas de comprender la universidad y su quehacer. Parte de reconocer que entre los grupos hay conflictos justamente por la diversidad de intereses y puntos de vista, los cuales son tenidos en cuenta en la toma de decisiones y por supuesto, en los procesos de cambio. Es más visible en las universidades públicas y requiere gran habilidad de los directivos dado que dicha diversidad puede generar dificultades y gran consumo de tiempo para llegar a acuerdos.

- Modelo de la anarquía organizada: este modelo se caracteriza por la libertad de decisión de algunos miembros de las organizaciones, donde intervienen problemas, soluciones, participantes y decisiones. Los participantes son quienes hacen el diagnóstico de los problemas, plantean las soluciones y esperan el momento oportuno para socializarlos, esperando que los demás se involucren. En las IES, este modelo se evidencia tanto en lo público como en lo privado desde algunos componentes. En lo privado generalmente son los directivos los que analizan problemas, soluciones y toma de decisiones y los profesores se acogen a ellos. En lo público los académicos gozan de libertad para decidir si participan o no en las decisiones planteadas por la dirección.

Los cuatro modelos pueden observarse, al menos desde algunos rasgos y de manera combinada, en todas las organizaciones que trabajan en el sector de la educación superior, sin embargo, las características del modelo colegial se evidencian más claramente en las



IES, especialmente en las del sector público, pues son estructuras donde la autoridad de los directivos es sustituida por un sistema de gobierno compartido, libertad de pensamiento y una notable autonomía individual del académico. Estas características hacen que una reforma sustancial y general sea difícil de llevar a cabo (Clark, 1986; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015).

### **3.4. Marco legal de la educación superior en Colombia**

Las IES como encargadas de prestar el servicio de educación superior en el país, están sujetas a una normativa del Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, que es quien las regula. Diversas normas, leyes y decretos relacionados con la creación, oferta y funcionamiento de los programas han orientado el quehacer en las IES y se convierten en un marco de referencia obligado para sus directivos. El Decreto 1075 (2015b) reúne en el capítulo 2, Título 3, los aspectos reglamentarios que deben tenerse en cuenta para la prestación del servicio. Algunos de ellos son:

- Registro calificado: para la oferta y desarrollo de un programa académico de educación superior, se requiere un registro calificado que otorga el MEN por un período de 7 años, previa evaluación de las condiciones de calidad que debe demostrar la IES tanto del programa, como de carácter institucional. Las condiciones del programa son: denominación, justificación, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos e infraestructura física. Las condiciones de carácter institucional son: mecanismos de selección y evaluación, estructura administrativa y académica, autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario y recursos financieros. Estas condiciones y sus

respectivas características, están descritas de manera amplia en el Decreto 1295 (2010a). La IES debe hacer la solicitud a través de la plataforma SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior), el MEN designa los pares académicos que realizan visita de verificación de las condiciones de calidad quienes luego emiten concepto al MEN para la decisión final.

- Acreditación de calidad: de manera voluntaria, las instituciones y sus programas podrán someterse a un proceso de acreditación de calidad, a partir de los lineamientos que establece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) como organismo asesor del MEN. Un proceso de acreditación supone el cumplimiento de condiciones básicas de calidad establecidas para su funcionamiento y de manera específica, genera un compromiso desde unos lineamientos y características más exigentes de alta calidad. El proceso se desarrolla a través de cinco fases: declaración del cumplimiento de las condiciones establecidas por el CNA mediante documento maestro, autoevaluación, evaluación externa por parte de pares académicos, evaluación final por parte del CNA y acto de acreditación por parte del MEN a partir del concepto del CNA. Los factores que emite el CNA para valorar las condiciones de alta calidad, son: proyecto institucional y de programa, estudiantes, profesores, procesos académicos, investigación, visibilidad nacional e internacional, impacto de los egresados sobre el medio, bienestar institucional, organización, administración y gestión y finalmente, recursos físicos y financieros. Cada uno de estos factores tiene unas características que son descritas de manera detallada en los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013). El registro calificado de un programa cuya institución esté acreditada o él en sí mismo lo esté, podrá ser

solicitado o renovado sin necesidad de adelantar el procedimiento destinado para ello.

- Créditos académicos: los créditos académicos son la unidad de medida que expresan las actividades contempladas en el plan de estudios de un programa. Las IES pueden organizar sus actividades académicas de manera autónoma, teniendo en cuenta que un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo del estudiante y comprende tanto las horas de acompañamiento directo del docente, como las de trabajo independiente del estudiante. Para programas de pregrado una hora directa de docencia supone dos horas adicionales de trabajo independiente, sin embargo, se puede proponer una relación mayor o menor, sustentándola debidamente.

### **3.5. Retos de las IES y necesidad de cambio**

Cuando se habla de retos y cambios en la educación superior, no se hace mención a cambiar su modelo de gestión, sino más bien a reconocer que los mismos cambios que ha vivido el país con el auge de la globalización, los avances en ciencia y tecnología, las relaciones universidad – sociedad, demandan una reorientación en sus formas de hacer, que contribuya a la mejora de los principales problemas que se han detectado. Al ser el modelo colegial el que tradicionalmente se ha evidenciado en las universidades, la responsabilidad en los retos que se generan y que serán tratados en este apartado, no recae exclusivamente en la dirección sino también en los diversos grupos de interés, dado que la toma de decisiones se basa en la participación y el consenso, siendo relevante el papel de los profesores como miembros de la comunidad académica.

Elementos como la educación inclusiva, el acceso, la equidad, la calidad, la pertinencia, la cobertura, entre otros, fueron tratados como los principales problemas de la educación superior en Colombia en el subcapítulo anterior y son analizados aquí desde la perspectiva de retos. Un reto importante es erradicar los niveles de exclusión para lo cual las universidades, la sociedad y el Estado, deben desarrollar estrategias y mecanismos de manera que se vuelva a asumir la universidad como bien público al que todos los ciudadanos tienen derecho. Esto a su vez está en relación directa con la cobertura como medio de movilidad social y recurso para reducir la desigualdad, la universidad debe garantizar que todos los jóvenes puedan acceder a mejores niveles de vida y participar productivamente en el desarrollo de la sociedad, siendo altamente valoradas las nuevas modalidades educativas, en la ruta de alcanzar mayores niveles de cobertura. Igual relación tiene la equidad, ella se convierte en un hilo conductor del proceso de transformación, lo que implica cubrir las diferencias e injusticias producto de tratamientos sesgados de oportunidades y recursos que benefician a unos grupos más que a otros (Gutiérrez, 2009; Hernández, Martuscelli, Moctezuma, Muñoz y Narro, 2015).

Otros retos como la calidad, la internacionalización y la investigación, se vienen convirtiendo en tendencia en las IES, por lo que llaman la atención en esta investigación y son abordados de manera específica.

### **3.5.1. El reto de la calidad**

La calidad y pertinencia son pilares también de la transformación que requiere la educación superior, la primera debe medirse desde el grado de efectividad que ejercen los procesos formativos en la transformación de la realidad y la segunda desde su papel como

sistema y lo que la sociedad espera de ella. La pertinencia es un valor esencial de la calidad y debe ser entendida como formación científica y socialmente relevante (Gutiérrez, 2009).

La calidad reúne varios aspectos que se han tratado como retos, tales como la investigación, la internacionalización, la redefinición de la oferta educativa y otros tantos elementos a través de los cuales las universidades son medidas, por tanto, los conceptos de evaluación permanente y mejoramiento continuo hacen parte de ella. No es casual que cada vez más las IES se acerquen a los procesos de acreditación, dado que éstos son el medio que certifica sus condiciones de calidad y su posicionamiento frente a la sociedad. Las IES tienen entonces un reto en torno a la generación de una cultura de la calidad desde criterios cambiantes en el marco de la responsabilidad social y el compromiso con el bien común (Gutiérrez, 2009; Gartner, 2012).

Retos de esta índole requerirán una administración eficiente de las IES, lo que implica revisar su modelo y estructura. Uno de los mayores desafíos es conseguir la estabilidad relativa propia de la vida académica y a su vez, permitir cambios permanentes en la organización, construirse y reconstruirse con flexibilidad de manera que logren modificar sus estructuras y sus relaciones internas y externas que permitan marchar con los tiempos y condiciones del entorno (Hernández et al., 2015).

### **3.5.2. El reto de la internacionalización**

La internacionalización es un aspecto de suma importancia en aras de incrementar la diversidad de la oferta educativa, generar un mayor sentido de responsabilidad colectiva, reducir brechas entre países, encontrar solución a problemas regionales o globales y por supuesto, preparar jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales. Colombia viene dando pasos en términos de internacionalización y ha trascendido la sola

movilidad de estudiantes al exterior, para convertirse en un destino atractivo para la investigación y el aprendizaje del español, producto del creciente interés de las instituciones por la acreditación y el mejoramiento de la calidad, sin embargo, hay grandes retos que aún persisten en esta materia como el mejoramiento continuo de la calidad, la transformación de los currículos, el desarrollo de mejores competencias en lenguas extranjeras, el reclutamiento de profesores extranjeros, la organización de programas de doble titulación y el fortalecimiento de la investigación de manera colaborativa (Salmi et al., 2014; Hernández et al., 2015).

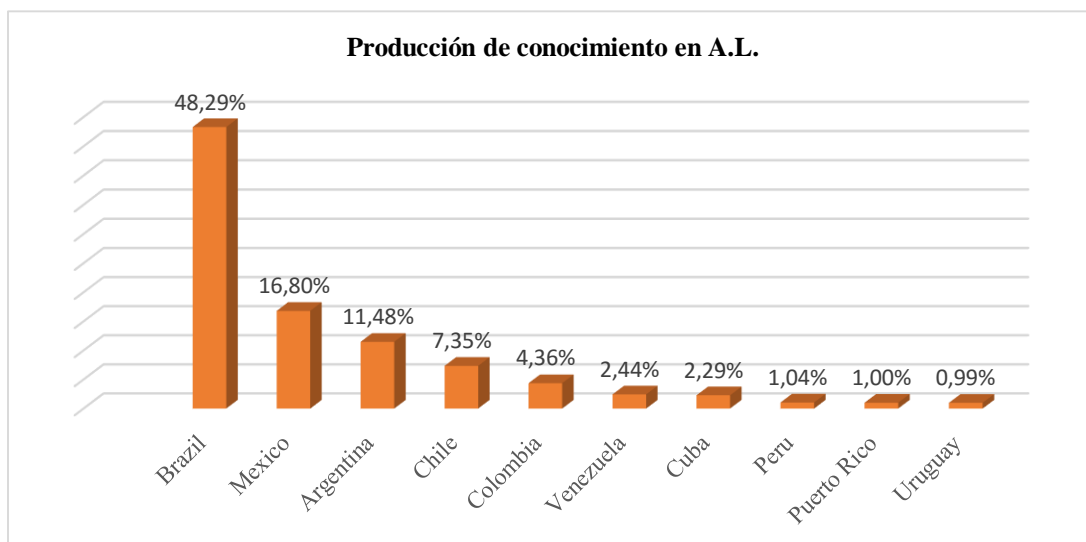
Es necesario enfocar los procesos curriculares hacia contextos globales lo cual requiere incorporar referentes internacionales en la estructura curricular, realizar actividades académicas u ofertar asignaturas bajo la responsabilidad de profesores extranjeros, promover la acreditación nacional e internacional y propiciar la participación de los estudiantes y futuros egresados en entornos globales, lo cual implica formarlos como ciudadanos del mundo, con capacidades interculturales, críticos, propositivos, con sentido de solidaridad, respetuosos de las diferencias y capaces de enfrentar la incertidumbre (Gartner, 2014; Salmi et al., 2014; Hernández et al., 2015).

A su vez, hay una relación estrecha entre internacionalización y cooperación, permitiendo ampliar el horizonte y los espacios de interacción a través de alianzas estratégicas, la conformación de redes académicas, el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la formación desde currículos integrados con contenidos globales que en definitiva, conduzcan a conformar una comunidad universitaria mundial (Salmi et al., 2014; Hernández et al., 2015).

### **3.5.3. El reto de la investigación**

Indiscutiblemente la investigación es una de las actividades que ha tomado mayor fuerza en el ámbito de la educación superior, las IES son los sitios donde avanza la ciencia y la tecnología, por tanto, los profesores ya no son solo ello, sino que se convierten en profesores-investigadores con retos no solo en la producción y divulgación de conocimiento, sino también en la formación de investigadores (Hernández et al., 2015). Pese a ello, Colombia presenta grandes atrasos en la investigación universitaria. De acuerdo con el *Scimago Journal y Country Rank*, entre 1996 y 2015 ocupó el puesto 50 a nivel mundial en términos de producción científica y el 5° puesto entre los países de América Latina entre 2010 y 2015, con una participación mundial del 4,36%.

Según Brunner (2012) el retraso en comparación con Brasil es de casi 30 años y con respecto a México, Argentina y Chile, de 15 a 20 años.



**Gráfico 1. Producción de conocimiento de América Latina a nivel mundial**

Fuente: Scimago Journal y Country Rank

Es este entonces uno de los principales desafíos para Colombia, se requieren políticas que se apliquen de manera consistente durante 20 o 30 años, independiente del gobierno en turno, aumentar la formación de investigadores y una mayor inversión en ciencia y tecnología y (Brunner, 2012). Los grupos de investigación y el trabajo articulado con las líneas de maestrías y doctorados son actividades que deben fortalecerse en las instituciones, así como las relaciones con la sociedad y la contribución a la solución de sus principales problemas, el desarrollo tecnológico y la innovación (Hernández et al., 2015).

En la siguiente tabla se consolidan los retos que se han tratado, desde los grupos de interés de las IES:

**Tabla 12. Principales retos para los grupos de interés de las IES**

| GRUPOS DE INTERÉS   | RETOS   |
|---|---|
| Gobierno Nacional   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rutas y modelos de evaluación de la calidad con criterios internacionales</li> <li>– Mayor articulación entre los elementos del sistema de educación superior</li> <li>– Articulación con Colciencias en el diseño de políticas de ciencia, tecnología e innovación en el país</li> <li>– Aumento de la inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación en aras de mejorar resultados y producción científica</li> <li>– Políticas y estrategias de educación inclusiva</li> </ul>   |
| Gobierno Institucional  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Modificaciones en los procedimientos y formas de trabajo de la universidad para dar respuesta a la sociedad del conocimiento que se vive actualmente</li> <li>– Políticas y estrategias de educación inclusiva</li> <li>– Formación centrada en la creatividad, la capacidad de identificación y resolución de problemas, el trabajo en equipo, el pensamiento sistémico, visión de futuro, entre otros</li> <li>– Propiciar la formación doctoral de los profesores</li> <li>– Analizar las políticas de planes de trabajo de profesores de manera que pueda favorecerse la dedicación selectiva y equitativa a los procesos misionales y encargos administrativos de acuerdo con los perfiles de formación y desempeño</li> <li>– Administración efectiva de las IES, apertura al cambio para marchar con los tiempos y condiciones del entorno</li> </ul> |
| Equipos directivos de las unidades académicas (facultades, escuelas o institutos) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Generar nuevos campos de ejercicio profesional y disciplinario con desarrollos investigativos en todos los ámbitos.</li> <li>– Generar una cultura en torno a las tecnologías de la información y la comunicación que trascienda su uso y se transforme en la creación e implementación de programas y/o cursos virtuales con criterios de calidad</li> <li>– Crear un entorno institucional en donde la internacionalización y la cooperación hagan parte de su cultura</li> <li>– Enfocar los procesos curriculares hacia contextos globales en el marco de la calidad y la pertinencia</li> </ul>   |



| <b>GRUPOS DE INTERÉS</b> | <b>RETOS</b>  |
|--------------------------|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"><li>– Relaciones con la sociedad y contribución a la solución de problemas</li><li>– Administración efectiva de las U.A., apertura al cambio para marchar con los tiempos y condiciones del entorno</li></ul>   |
| Profesores               | <ul style="list-style-type: none"><li>– Redes de trabajo interdisciplinarias e internacionales que permitan desarrollar nuevos espacios y rutas de acción hacia la producción sistemática de conocimiento que beneficie la relación universidad – sector productivo</li><li>– Profesores- investigadores con publicaciones de mayor impacto y alcance internacional</li><li>– Formación de investigadores y articulación con procesos formativos de programas de pregrado y posgrado</li><li>– Manejo de segunda lengua</li><li>– Competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación</li><li>– Incluir referentes internacionales en sus procesos formativos</li></ul> |
| Estudiantes              | <ul style="list-style-type: none"><li>– Profesionales con conciencia, compromiso social, pensamiento crítico y propositivos</li><li>– Participación en entornos globales, con competencias en investigación y capacidades interculturales</li><li>– Capaces de enfrentar la incertidumbre, con sentido de solidaridad y responsabilidad</li></ul>   |

Fuente: Elaboración propia a partir de Misas (2004), Gutiérrez (2009), Salmi (2013), CESU (2014), Gartner (2012, 2014), Salmi et al. (2014), Hernández et al. (2015)

Las universidades siempre han estado enfrentadas a procesos de cambio que generan tensiones dentro de la comunidad académica y que presentan obstáculos como la rigidez del estatuto profesoral, las tradiciones académicas y los riesgos políticos. Ellas atraviesan por una situación en la que deben adaptarse a las presiones del entorno, buscando sobrevivir y mantener su estado de referente en la sociedad. El lugar estratégico que hoy ocupa la educación superior en la sociedad, obliga a las instituciones y sus programas a superar tales obstáculos y emprender procesos de cambio que les permita cumplir con éxito sus objetivos misionales, rendir cuentas a la sociedad, responder a los retos de la globalización y de los condicionamientos políticos e institucionales, a través de un servicio con calidad y una transparente tarea de formación (Misas, 2004; Del Castillo, 2005).

Diversos estudios se han desarrollado sobre cambio organizativo en IES, analizando situaciones específicas del contexto que las caracteriza el cual es bastante complejo, pues

hay una configuración de trabajo, autoridad, poder en su estructura organizativa, que las hace diferentes. Del Castillo (2005) explica tal complejidad desde la lógica disciplinaria, dado que en las universidades convergen múltiples disciplinas cada una con sus propias lógicas que deben articularse con la estructura básica de la universidad y sus principales funciones de docencia, investigación y extensión. Un cambio en este sentido, se reconoce y legitima en dependencia de cómo cada grupo disciplinario lo asuma, lo que puede resultar bastante difícil pues los grupos a su vez albergan posiciones o fuerzas colectivas y/o individuales diversas que pueden resultar en resistencias. Hay una relación aquí con el isomorfismo normativo que plantea la teoría institucional, desde las presiones que pueden ejercer los grupos disciplinarios, moldeando unos patrones de comportamiento y condiciones de trabajo.

Del Castillo (2005) explica el cambio en las IES desde las perspectivas intra e inter organizacional. Reconoce la presencia simultánea de la heterogeneidad (teoría de recursos y capacidades) y de la homogeneidad (teoría institucional) en un proceso de cambio universitario. Desde la perspectiva interna de las IES el cambio se focaliza en sus procesos y estructuras organizativas de gobierno, académicas y administrativas, a lo que la autora llama cambio organizativo. Se resalta aquí el concepto de heterogeneidad utilizado desde la teoría de recursos y capacidades, haciendo referencia en el caso de las IES, a la lógica disciplinaria interna que caracteriza la universidad y que debe ser analizada en un proceso de cambio. Parte de esa lógica es la ya mencionada administración “académica” de la universidad que es ejercida por cortos períodos de tiempo por profesores que asumen el encargo pero que su saber específico está en la docencia, la investigación y/o la extensión como funciones sustantivas.

Un segundo elemento son las relaciones de poder y autoridad que se gestan en la universidad, tal vez por su forma de contratación, poniendo en un extremo al profesor de

cátedra y ocasional, a veces pasivo y sumiso por no poner en riesgo su continuidad laboral y en el otro extremo al profesor de planta que se mueve en una zona de estabilidad y confort, con pocas regulaciones y controles sobre su quehacer, lo que le otorga una forma de poder que se convierte en resistencia en el momento de emprender procesos de cambio.

Desde la perspectiva externa el estudio de los procesos de cambio se centra en el análisis de las instituciones -formales e informales- y sus reglas de juego, a lo que Del Castillo (2005) llama cambio institucional. Esto no es otra cosa que reconocer que el cambio en el ámbito universitario se concibe desde la presión externa que las instituciones ejercen - en el caso de las universidades de Colombia, desde el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación- y los aspectos propios de la institución tales como las situaciones de contexto específico y las directrices que se reciben desde los niveles superiores de dirección.

Castañeda (2009) se interesa por el cambio relacionado con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ámbito universitario, reconociendo las presiones de lo que denomina un entorno tecno social. El cambio institucional en este sentido se desarrolla desde escenarios que se mueven entre la centralización y descentralización de las actividades, el equipamiento, la sustitución de prácticas, la resistencia al uso, la información versus el conocimiento, la velocidad de los cambios, la capacidad humana, los altos costos, entre otros elementos que bien pueden presentarse como facilitadores o resistencias. De este estudio podría deducirse que el cambio está motivado por una tendencia del entorno tal como lo plantea la ecología de las poblaciones, sin embargo, no hay aún garantía de que dichos cambios mejoren realmente el modelo educativo universitario.

Considerando estos elementos, es más frecuente que por las características estructurales de las IES con una extensa división de actividades y unas fuentes de poder

desde los grupos disciplinares, el cambio ocurra de manera incremental más que estratégica o profunda y que es más factible que se realicen cambios organizacionales (internos), los cuales desafían el concepto de isomorfismo institucional, es decir, se dificulta un comportamiento homogéneo institucional en este tipo de organizaciones (Del Castillo, 2005).

### **3.6. Resistencias al cambio en las IES colombianas**

Cambiar no es un asunto fácil y cuando hablamos de IES del ámbito público se dificulta aún más. Las políticas de gobierno, la escasez de recursos, los anhelos de poder de ciertos sectores de la comunidad, hacen que emprender un proceso de cambio sea un reto para nada fácil de asumir. Un elemento que puede agregar mayor dificultad al proceso, es la misma estructura del sistema, dado que en la mayoría de los casos quienes están al frente de la dirección de las IES son personas cuyo perfil de formación no está enfocado hacia la dirección de organizaciones. Profesores que son vinculados a las universidades para respaldar los procesos misionales de docencia, investigación y extensión, se ven enfrentados a asumir cargas administrativas sin ningún tipo de formación específica para ello, lo que dificulta comprender e implementar procesos y dinámicas propias de la gestión de organizaciones. En este sentido, asumir un proceso de cambio que ya en sí mismo es complejo, se dificulta aún más cuando no se conocen las teorías que respaldan y orientan las acciones para llevarlo a cabo y posiblemente esto sea así, por la escasa formación en el área de los dirigentes.

Desde una perspectiva general, se han expuesto en el capítulo 2 las resistencias al cambio en el nivel organizacional e individual, las cuales son analizadas en el contexto de la educación superior desde la validez y aplicabilidad que tienen las teorías de la

organización al contexto específico. Es decir, el análisis de las IES desde las teorías y principios organizacionales tiene sentido, dado que las instituciones, aunque permeadas por roles y creencias de un sistema social, son también organizaciones que persiguen objetivos que, si bien no son de lucro económico, deben responder a un mercado de economía configurado por los retos de la globalización. El desarrollo de la teoría institucional ha transferido los principios organizacionales y las estrategias de gestión a diversos sectores, entre ellos, el de las IES (Fernández-Alles y Valle-Cabrera, 2006). En este sentido, se reconoce que en un proceso de cambio en IES es común que se presenten resistencias de diversas fuentes, como inercia de estructura y de grupo, enfoque limitado de cambio, experiencia, poder, recursos, incapacidad de los dirigentes, costumbres, temor a lo desconocido, entre otras. Es labor de los dirigentes gestionarlas adecuadamente para reducirlas y poder preparar a la organización y a las personas para el cambio.

De manera específica, hay varios estudios que se han desarrollado sobre el cambio en educación superior que abordan el análisis de resistencias. Desde el ámbito interno de la organización, Clark (1991) en la caracterización que hace sobre los modelos del sistema de educación superior, deja ver resistencias al cambio que pueden presentarse en IES por su misma estructura, procesos y procedimientos. Entre ellas menciona la tendencia a la burocratización dada por el establecimiento de normas y reglas igualitarias, las costumbres y las fuerzas de poder bajo una estructura jerárquica que reducen posibilidades de experimentar e innovar. En la misma línea presenta el modelo de las oligarquías académicas que tiene que ver con la legitimidad del conocimiento disciplinario que va generando ciertas formas de autoridad y poder coercitivo de los grupos académicos que se van agremiando, pudiendo desencadenar cierto tipo de isomorfismo como se ha señalado en la teoría institucional. Presenta un tercer modelo que es el de mercado, cuyos procesos de cambio están marcados por las demandas internas y externas (estudiantes, profesionales,

asociaciones, comunidad académica), lo cual puede tener relación con la ecología de las poblaciones por el análisis permanente del entorno pero que también conlleva riesgos para el cambio en el sentido de seguir unas tendencias del entorno que pueden no adecuarse al contexto específico de la institución.

Desde la perspectiva externa también se generan tensiones que pueden percibirse como resistencias. Una primera se relaciona con la autoridad a partir de la evaluación de la calidad, en donde gobierno y grupos académicos sostienen una lucha de poder por el control de dicha evaluación. Anteriormente era la autoridad académica la que tenía todo el poder sobre la calidad educativa pero ahora es el gobierno a través de las agencias de acreditación. Una segunda tensión tiene que ver con la legitimidad que se cuestiona de las agencias de evaluación externa, dado que no dejan de ser una autoridad delegada por parte del gobierno y puede percibirse esto como una imposición de intereses gubernamentales en las IES, dificultando el cambio. La tercera y última tensión se genera en el marco de la llamada autonomía universitaria, pues en definitiva las instituciones deben seguir los requisitos y parámetros de evaluación externa y esto puede generar resistencias en el ámbito individual y/o institucional dado que se percibe como un desafío a la autoridad académica (Del Castillo, 2005). Se evidencia aquí una relación con la teoría institucional por el poder que el gobierno ejerce en las IES y a su vez un tipo de isomorfismo en adopción a las reglas de evaluación externa establecidas.

La evaluación en sus aspectos técnicos también conlleva ciertas fuentes de resistencia, Del Castillo (2005) menciona entre ellas el tipo de indicadores utilizados, las dimensiones, los impactos y el tipo de evaluación. En relación con los indicadores la principal tensión se genera en cuanto a su pertinencia dado que se pone énfasis más en resultados que en el proceso en sí mismo. En cuanto a las dimensiones y el impacto se pone en juego los incentivos que pueden generarse a partir de una evaluación favorable o

desfavorable en sus diversos niveles, por supuesto, una evaluación negativa generará mayor resistencia. En cuanto al tipo, la evaluación, en sí misma, se percibe como un tipo de control, de vigilancia sobre el desempeño individual y colectivo, con lo que las personas se sienten amenazadas y pueden generar rechazo limitando la posibilidad de cambio.

Desde el punto de vista individual, las características de los académicos y sus acostumbradas formas de hacer, pueden generar también resistencias. Los académicos están formados para un pensamiento de tipo analítico y tienden a valorar críticamente los discursos convencionales o dominantes, creando sus propios discursos alternativos. Si un proceso de reforma va en contra de sus principios, la defensa (resistencia) que hacen de ello se convierte en un obstáculo. Es muy común que ellos interpreten el cambio de manera negativa en defensa de su autonomía individual y lo perciban como algo arbitrario y burocrático. Entre los grupos disciplinarios hay competencia y esto también dificulta las alianzas para adelantar un proceso de cambio (Anderson, 2008; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015).

En este sentido, vale la pena destacar el trabajo de Anderson (2008) quien exploró la resistencia de los académicos en universidades australianas y cuyos hallazgos tienen sentido también en el caso de las universidades colombianas, especialmente las públicas. Retoma el concepto de gerencialismo<sup>5</sup> y reconoce que cada vez es más común llevar a las universidades públicas las prácticas de gestión del sector privado a lo que los académicos reaccionan con ansiedad y desmoralización y por supuesto, generan resistencia.

La resistencia, como reacción de los académicos, se manifiesta a través de diversos discursos, como el discurso oculto que es el que se genera entre los académicos como críticas a las prácticas gerencialistas, pero lo mantienen en privado. El discurso oculto se hace público a través de las manifestaciones y protestas que hacen los académicos y también

---

<sup>5</sup> El gerencialismo es asumido como una nueva forma de poder público, en donde las prácticas de gestión del sector privado son incorporadas, generando una cultura empresarial competitiva (Ball, 1984)

desde la escritura de textos polémicos. Este tipo de discurso por lo general se manifiesta en una minoría y no encuentra eco en la administración, pero sí en un público natural que son los estudiantes. Una tercera forma o discurso es el de la negativa, en donde los académicos pueden expresar directamente no querer hacer el trabajo o utilizan una disculpa como el haberlo olvidado. Otra práctica común es la evasión en donde se ignoran los requerimientos particulares de la dirección. Finalmente se puede presentar el discurso de la conformidad, haciendo solo lo estrictamente necesario de una manera práctica o estratégica, para mostrar cumplimiento (Anderson, 2008).

En la siguiente tabla, se consolidan las fuentes de resistencia desde los niveles organizacional e individual en las IES:

**Tabla 13. Fuentes de resistencia en las IES**

| <b>Organizacional</b>   | <b>Individual</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estructura, procesos, procedimientos de las IES</li> <li>– Isomorfismo coercitivo del Estado</li> <li>– Políticas de gobierno</li> <li>– Escasez de recursos</li> <li>– Tendencias del entorno por fuera del contexto institucional</li> <li>– Pensamiento crítico- analítico de los académicos</li> <li>– Discursos alternativos sobre el cambio</li> <li>– Interpretación que hacen del cambio profesores y estudiantes</li> <li>– Burocratización</li> <li>– Formas de poder y autoridad</li> <li>– Cambios solo por tendencias del entorno</li> <li>– Isomorfismo normativo de grupos académicos</li> <li>– Autoridad en la evaluación de la calidad educativa</li> <li>– Legitimidad de agencias de evaluación de la calidad</li> <li>– Pertinencia de la evaluación externa</li> <li>– Evaluación externa negativa</li> <li>– Competencia entre los grupos disciplinarios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anhelos de poder</li> <li>– Escasa formación en dirección de organizaciones de los dirigentes</li> <li>– Desconocimiento de las teorías y principios organizacionales</li> <li>– Costumbres</li> <li>– Pérdida de autonomía individual</li> <li>– Percepción del gerencialismo</li> <li>– Discursos ocultos</li> <li>– Conformidad</li> <li>– Evaluación como control, vigilancia del desempeño</li> <li>– Costumbres</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Clark (1991), Del Castillo (2005), Anderson (2008), Olaskoaga-Larrauri et al. (2015).



### **3.7. Facilitadores del cambio en las IES colombianas**

Reiterando el principio de aplicabilidad de las teorías y principios de la organización al contexto de las IES, hay elementos de preparación para el cambio que se convierten en facilitadores que fueron abordados en el capítulo 2, de donde se resaltaron la comunicación, la participación y la capacitación. Considerando estudios específicos que se han desarrollado en el contexto de la educación superior en Colombia, hay elementos que pueden considerarse favorables en un proceso de cambio en las IES. El contexto por ejemplo es un escenario que promueve e invita al cambio, el reconocimiento y valor que los organismos institucionales y de gobierno le dan al cambio hacen que se vaya generando una cultura en torno a la necesidad de cambiar, posiblemente estructuras, procesos, procedimientos, diseños curriculares, entre otros, con la mirada puesta en lograr el reconocimiento o posicionamiento en el entorno que les permita avanzar desde otras miradas y comportamientos, hacia el cumplimiento de los retos que la sociedad y el mundo globalizado están imponiendo. Con éxito o no, todas las IES en Colombia han vivido o están enfrentado un proceso de cambio en donde se ha puesto en escena la capacidad de los líderes para lograr el estado deseado venciendo resistencias y poderes que deslegitimizan el proceso.

Estar pensando en la educación superior, en sus problemas y necesidades como lo hacen diversos actores como el CESU, el MEN, directivos y profesores de las IES, es ya un elemento de disposición al cambio. El Acuerdo por lo Superior 2034 del CESU (2014) es un esfuerzo que se constituye en rutas de acción y cambio para el sistema educativo del país con participación de todos los actores. En definitiva, los facilitadores del cambio tendrán que ver con aquellos elementos que se han gestionado adecuadamente, especialmente en la etapa de preparación, que contribuyen a que las personas y la organización estén dispuestas y pueda desarrollarse el cambio de mejor manera. El horizonte está puesto para los líderes

de las organizaciones quienes deben reducir resistencias y propiciar los recursos y capacidades necesarios para que las organizaciones puedan crecer y sostenerse competitivamente en el mercado de la educación superior.

En el estudio de Del Castillo (2005) se analizan elementos que pueden reducir las resistencias al cambio en las IES y que se convierten en facilitadores tanto desde la perspectiva interna como externa. Desde la perspectiva interna e individual, un sistema de recompensas puede mejorar la disposición al cambio desde el reconocimiento que los profesores reciben por su desempeño. Este elemento se visibiliza mucho en investigación, en donde tanto el investigador como el grupo obtienen un prestigio por su producción, lo que los motiva a estar innovando e investigando continuamente. En Colombia la producción de los grupos y sus individuos se ve influenciada por las directrices que emana COLCIENCIAS<sup>6</sup>, quien reconoce y clasifica a los investigadores y sus grupos.

En el modelo de oligarquías académicas descrito por Clark (1991) el cambio puede tener su origen desde la planeación colegiada y esto puede facilitarlo, sobre todo en las unidades académicas. El proceso no es fácil por las resistencias que ya se mencionaron desde los grupos disciplinares, pero tampoco imposible.

Las universidades deben desarrollar capacidades flexibles para hacer posibles los cambios, darles continuidad y hacerlos sostenibles. En este sentido, el carácter tradicional de la universidad va cambiando y se convierten en universidades proactivas, propositivas, innovadoras e incluso, emprendedoras (Yarzabal, 2002; Clark, 2003). El emprendimiento en este sentido, no debe ser entendido como sinónimo de comercialización, sino más bien con el hecho de ser competitivos en un mercado globalizado de educación superior y sus componentes de formación, investigación y proyección social. Esta transformación en el

---

<sup>6</sup> COLCIENCIAS es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia quien se encarga de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política pública en materia de ciencia, tecnología e innovación (CT+I) en el país. Este poder se le otorga a través de la Ley 1286 de 2009 (Congreso de Colombia, 2009). Para ampliar información consúltese la página <http://www.colciencias.gov.co/>

carácter de la universidad es uno de los principios de disposición al cambio sostenible, para lo cual el autor presenta cinco elementos clave: contar con diversas fuentes de financiamiento, contar con un núcleo de dirección fortalecido, un extendido alcance periférico, un núcleo académico estimulado y una integrada cultura empresarial.

Otro elemento a tenerse en cuenta tiene que ver con el tipo de cambio. Por su capacidad estructural, el cambio en la universidad debe ser entendido de manera incremental y como una posibilidad de aprendizaje (Clark, 2003).

Desde la perspectiva externa se ha mencionado la evaluación y la pérdida de legitimidad de las agencias acreditadoras versus las autoridades académicas. Sin embargo, dicha legitimidad se va recuperando a partir de la incorporación de pares evaluadores expertos y reconocidos por la comunidad académica, lo que podría significar una motivación al cambio. En esta misma perspectiva, la evaluación, aunque como ya se ha mencionado puede generar resistencias, también puede facilitar y motivar el cambio, en dependencia de las situaciones en las que se presente. Ella se constituye en un ejercicio formativo por excelencia, en una oportunidad de renovación institucional y profesional para profesores, administradores y estudiantes, además contribuye a sobrepasar la pérdida de legitimidad frente a la sociedad, pues una evaluación favorable genera ventaja competitiva en la institución y con ello mayor reconocimiento y prestigio (Yarzabal, 2002; Del Castillo, 2005).

En esta misma línea y en concordancia con las ideas de Boga y Ensari (2009) y Tang y Gao (2012), la participación es un elemento importante en el proceso evaluativo y teniendo en cuenta lo que ya se ha mencionado desde las posibilidades que generan las estructuras de las IES, debe desarrollarse de manera incremental. A su vez, es importante que exista interés y compromiso de todos los actores, motivación interna, atmósfera de confianza, buena comunicación y procesos de capacitación, en definitiva, unos recursos y capacidades

dispuestos (Yarzabal, 2002). El autor menciona unas etapas necesarias en el proceso evaluativo como son la sensibilización, la autoevaluación, la evaluación externa por pares, el plan de transformación y una re evaluación permanente. También se ha mencionado que el control que emerge de la evaluación es percibido como amenaza y genera resistencia, sin embargo, cuando la evaluación se asume como estrategia de planeación y se percibe desde la posibilidad de mejora continua, se convierte en una oportunidad de cambio. Adicionalmente, si se cuenta con experiencias previas y se tiene baja dependencia a recursos públicos, el proceso puede hacerse más favorable (Del Castillo, 2005).

De esta manera, pensar en resistencias y facilitadores en un proceso de cambio es complejo, pues un mismo elemento puede ser facilitador y en otro contexto generar resistencia. Esto destaca dos elementos: la necesidad de tener presente el contexto específico aun cuando tal vez no se vaya en la vía de las tendencias del entorno y la capacidad de gestión de los líderes para adelantar el proceso y seleccionar adecuadamente los recursos y capacidades necesarios.

En la siguiente tabla se presentan algunos facilitadores al cambio que han sido expuestos desde diversas investigaciones:

**Tabla 14. Facilitadores del cambio en las IES**

| <b>Organizacional</b>   | <b>Individual</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Interés del gobierno en la solución de problemas de las IES</li><li>– Recursos y capacidades suficientes y adecuados</li><li>– Evaluación como estrategia de mejora continua</li><li>– Experiencia</li><li>– Cultura institucional de cambio</li><li>– Capacidad de los líderes</li><li>– Capacidades flexibles</li><li>– Planeación colegiada</li><li>– Pares expertos reconocidos en el proceso de evaluación</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Motivación</li><li>– Evaluación favorable</li><li>– Reconocimiento y clasificación de grupos de investigación e investigadores</li><li>– Participación</li><li>– Comunicación</li><li>– Capacitación</li><li>– Sistema de recompensas o reconocimientos</li><li>– Percepción del cambio como posibilidad de mejora y aprendizaje</li></ul> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Clark (1991, 2003), Yarzabal (2002), Del Castillo (2005), Boga y Ensari (2009), Tang y Gao (2012).

Las principales cuestiones sobre las características y evolución de la educación superior, resistencias y facilitadores del cambio en IES, son sintetizadas en la siguiente tabla:

**Tabla 15. Características, evolución, resistencias y facilitadores del cambio en IES**

| Autores  | Principales cuestiones   |
|--|--|
| <b>Gobernanza y organización del sistema de educación superior</b><br>(DiMaggio y Powell, 1983; Clark, 1986; Kent, 1997; Maldonado-Maldonado y Rodríguez-Sabiote, 2000; Cajiao, 2004; De Sousa Santos, 2005; Fernández-Alles y Valle-Cabrera, 2006; Esquivel, 2007; Martínez, 2013; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de campo organizacional: organizaciones que comparten estructuras y procesos similares</li> <li>- Instituciones como organizaciones con objetivos no económicos, pero si sociales</li> <li>- Organización del trabajo en las universidades por departamentos que se agrupan por disciplina académica con una débil coordinación entre ellos</li> <li>- Estructura organizacional de las universidades por sectores y perspectiva de sistemas</li> <li>- Modelos de organización en las universidades: colegial, burocrático, político, anarquía organizada</li> <li>- Los principios organizacionales y estrategias de gestión se transfieren a las IES</li> <li>- Influencia de los organismos mundiales sobre las políticas de educación superior</li> <li>- Tres momentos: educación como tarea familiar, expansión y estratificación de las universidades, educación como elemento esencial de la dignidad humana</li> <li>- Tres crisis de la universidad: hegemonía, legitimidad, institucional</li> <li>- Proceso de reforma Ley 30 que terminó en diálogo nacional por la educación superior</li> </ul>  |
| <b>Cambios y retos en IES</b><br>(Yarzabal, 2002; Clark, 2003; Rama, 2006; Gutiérrez, 2009; Gartner, 2012, 2014; Hurtado, 2014; Maldonado, 2014; Salmi et al., 2014; González et al., 2015; Hernández et al., 2015)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las presiones del entorno obligan a las universidades a ser proactivas, propositivas, innovadoras, emprendedoras</li> <li>- 1ra reforma: autonomía y cogobierno. 2da reforma: mercantilización y diferenciación. 3ra reforma: masificación, internacionalización, globalización y virtualización</li> <li>- El cambio en la universidad es incremental y como escenario de aprendizaje</li> <li>- Retos en el desarrollo económico y social, en la generación de una cultura de la calidad, en el mejoramiento de las condiciones de vida y el perfil de formación de los futuros egresados</li> <li>- Enfoque hacia contextos globales: referentes internacionales, profesores extranjeros, acreditación nacional e internacional</li> <li>- Repensar la misión de la universidad</li> <li>- Formar a estudiantes con criterio, autocontrol y capacidad de adaptarse a un entorno cambiante</li> <li>- Educar hoy no es solo transmitir información. Con la velocidad de los cambios cualquier información queda rápidamente obsoleta</li> <li>- Posicionamiento de la educación superior de Colombia en el contexto internacional: movilidad, destino atractivo para investigación y aprendizaje del español</li> <li>- Sustentabilidad en las estructuras de la universidad</li> <li>- Evaluación como herramienta para guiar la transformación</li> </ul> |
| <b>Resistencias al cambio en IES</b><br>(Clark, 1991; Anderson, 2008)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burocratización, autoridad, poder, prácticas de gerencialismo</li> <li>- Se presentan formas de resistencia de los académicos frente a las prácticas del sector privado que se llevan a las universidades públicas</li> </ul>   |
| <b>Facilitadores del cambio en IES</b><br>(Clark, 1991; Boga y Ensari, 2009; Tang y Gao, 2012)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderazgo como la capacidad de influir en la percepción del cambio de los empleados</li> <li>- Importancia de la participación activa durante todo el proceso de cambio</li> <li>- La comunicación y la participación es una efectiva manera de gestionar la resistencia durante el cambio</li> <li>- Planeación colegiada como facilitadora del cambio</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados



# **CAPÍTULO 4**

## **PROPOSICIONES Y MODELO**

### **TEÓRICO**

En este capítulo, a partir de la revisión de literatura y la construcción del marco teórico, se plantean unas premisas y proposiciones iniciales que son consideradas como punto de partida para el estudio empírico. Ellas orientan el proceso y contribuyen luego a la concreción de las cuestiones de investigación, por tanto, son revisadas y analizadas permanentemente para, luego de finalizar el estudio, hacer unos planteamientos más precisos y concretos en torno a lo hallado. De igual manera, se propone un modelo teórico que representa las cuestiones del estudio y sus posibles relaciones, teniendo en cuenta las proposiciones planeadas.

#### **4.1. Propositiones en cuanto a modelos y teorías del cambio**

En relación con los modelos y teorías de cambio organizativo, se plantean dos premisas como punto de partida. La primera tiene que ver con las teorías y modelos de cambio. Un proceso de cambio planificado se desarrolla a través de una serie de fases o etapas como lo plantean los modelos de Lewin (1988) y Kotter (1995) y en cada una de ellas se requiere una dotación de recursos y capacidades. A su vez, la ecología de las poblaciones reconoce que las organizaciones hacen ajustes y adaptaciones a partir de los acontecimientos de su entorno, para lograr sobrevivir. Dichos ajustes o adaptaciones significan cambios que pueden generar inestabilidad en la organización hasta lograr el desempeño deseado. En ocasiones, la inestabilidad pudiera estar también asociada a crisis, dadas las condiciones internas de la organización que la dejan por fuera del entorno de organizaciones, lo que quiere decir que un período de revolución, como lo plantea el modelo de cambio de Greiner (1998), puede darse en el intento de las organizaciones para adaptarse al entorno (ecología de las poblaciones). Desde esta perspectiva se plantea la primera premisa: **Hay una relación desde el punto de vista teórico entre teorías y modelos de cambio organizativo.**

Por otro lado, se ha abordado en el marco teórico el tema de la particularidad en la gestión de las IES. Aun cuando hay unos modelos que han existido a través de la historia en lo relacionado con las estructuras organizativas y la orientación de las universidades (modelo colegial, burocrático, político y anarquía organizada), las IES y sus directivos necesitan comprender que hoy las demandas del entorno y su inclusión en un mercado de la educación superior, permeado por la globalización, el auge en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la internacionalización, entre otros, requieren nuevas formas de gestión. Las estructuras organizativas de las IES, aunque mantienen unas particularidades propias de su razón de ser, se asemejan cada vez más a otro tipo de organizaciones sujetas a demandas externas -como las empresas- y, en este sentido, las teorías, principios y



orientaciones provenientes de los desarrollos en los estudios sobre administración de organizaciones, cobran validez y deben ser comprendidos y aplicados en contexto por los directivos de cualquier nivel, es decir, desde la dirección de la propia IES, hasta la de las unidades académicas que la constituyen.

En este sentido se plantea la segunda premisa: **Las instituciones de educación superior funcionan administrativamente igual que otras organizaciones, por tanto, las teorías y principios organizacionales desarrollados en la teoría de la administración les son aplicables.** Sin embargo, es común que las IES y específicamente las direcciones de las unidades académicas, estén a cargo de profesores cuyo perfil de formación no está relacionado con la administración de organizaciones. Este elemento se ha observado también desde la propia experiencia de la investigadora en el contexto de las IES del campo de conocimiento de la Educación Física, siendo un aspecto que dificulta que dichos principios y teorías organizacionales, sean tenidos en cuenta en su gestión y más aún, que los modelos y teorías relacionados con el cambio organizativo, sean reconocidos y aplicados en el momento de emprender procesos de este tipo, lo que lleva a plantear una proposición inicial:

**P1: La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos.**

En relación con los procesos de cambio organizativo de las IES, se reconoce que las demandas del entorno interno y externo, en especial las relacionadas con las normas del Gobierno Nacional y los lineamientos y orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el funcionamiento de los programas, obligan a las IES a estar en permanente cambio. Es de reconocer el poder coercitivo que ejerce el Ministerio de Educación sobre las IES y éstas sobre las unidades académicas, pues la ruta de la acreditación institucional y de programas se ha convertido en un tema de interés para

muchas, dadas las garantías y apoyos que ofrece el Ministerio para quienes emprendan este camino y logren la certificación. Además de ello, y para el caso de los programas de licenciatura, hay una obligatoriedad de acreditarse en alta calidad, dada la normativa de los organismos de gobierno, lo que explica la frecuencia de situaciones de cambio relacionadas con el asunto de la calidad de sus programas. Esta situación lleva al planteamiento de la siguiente proposición:

**P2: El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo sobre las IES.**

La calidad es entonces un tema al que se le viene dando mucha importancia y una ruta que están siguiendo las IES. Ellas están obligadas a seguir esta tendencia del entorno (inercia organizacional) ya no desde unas condiciones mínimas para el funcionamiento de sus programas (registro calificado) sino desde unos estándares más exigentes en la ruta de la acreditación de alta calidad. El no hacerlo pone en riesgo su supervivencia, por lo que es común que caigan en ciertas rutinas y patrones de comportamiento enfocados a dar respuesta a una serie de factores que permitan demostrar que reúnen las condiciones para ser acreditadas. Esta manera de comportarse, permite el planteamiento de la siguiente proposición:

**P3: Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno**

#### **4.2. Propositiones en cuanto a tipología y proceso de cambio**

Por su misma estructura y procesos de planeación desde lo que es un plan estratégico institucional y unos proyectos educativos de facultades y programas, las IES tienen un horizonte, unas rutas de trabajo producto de la definición de sus mecanismos de gobierno y de sus procesos de autoevaluación, que hace que los cambios que se vayan dando se presenten desde marcos de reflexión y análisis, siendo entonces más común que se presenten cambios planeados e incrementales.

**P4: Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos**

Además de ello, hay unas demandas del entorno externo e interno, especialmente en lo relativo a la normativa que regula el sector y a los nuevos retos que se generan relacionados con la calidad, la investigación y la internacionalización, que hacen que las IES emprendan procesos de cambio para justamente responder a tales demandas.

**P5: Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno**

También ha considerado la literatura que un proceso de cambio genera reacciones en los empleados que pueden ser positivas o negativas y en este sentido, pueden actuar como resistencias o facilitadores del mismo, en dependencia del contexto y de la gestión de los líderes. Esto quiere decir, al igual que ocurre desde el análisis de la estrategia, que una manifestación de resistencia es considerada como una debilidad en el proceso, pero que la gestión de los líderes hará que se convierta luego en fortaleza y, por tanto, en facilitador del

proceso de cambio. La comunicación, la participación y la capacitación, actúan de manera frecuente como facilitadores y mecanismos para reducción de resistencias.

**P6: La comunicación, la participación y la capacitación actúan como facilitadores del cambio**

En relación con las resistencias, éstas pueden presentarse tanto en el nivel organizacional como individual. En el ámbito organizacional es frecuente que las organizaciones caigan en ciertas rutinas a partir de la estabilidad que van logrando en sus patrones de comportamiento, por lo que la inercia en las estructuras es una de las principales fuentes de resistencia. En el nivel individual, la falta de información durante todo el proceso de cambio y los factores político – culturales, suelen ser las principales fuentes.

**P7: La inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio**

En el tema de recursos y capacidades necesarios para llevar a cabo un proceso de cambio, se reconoce que, en función del contexto interno, los recursos tienen un carácter heterogéneo y pueden ser usados de diversas maneras hacia la consecución de los objetivos del cambio. Hay recursos intangibles que juegan un papel sumamente importante en el proceso, como por ejemplo el conocimiento de las personas implicadas, para el caso de las IES, de los directivos, profesores y empleados, puesto que finalmente son ellos los que materializan las acciones necesarias para el cambio.

**P8: El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia para el logro de los objetivos en un proceso de cambio**

Ahora bien, los recursos podrán estar dispuestos en la organización, sin embargo, la habilidad de los directivos para optimizarlos, combinarlos y articularlos adecuadamente, es la que determina que puedan convertirse en capacidades y generar ventaja competitiva en la organización y, de manera específica, lograr los objetivos del cambio.

**P9: La habilidad de los equipos directivos de las IES para conducir a las personas y optimizar la aplicación de sus conocimientos, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización**

Se reitera que las proposiciones que se plantean, se desprenden del marco teórico que soporta la investigación y que, a su vez, sirven de orientación para el estudio empírico y es allí donde se concretan, por tanto, están asociadas a unas cuestiones y objetivos de investigación, lo cual se sintetiza en la siguiente tabla:

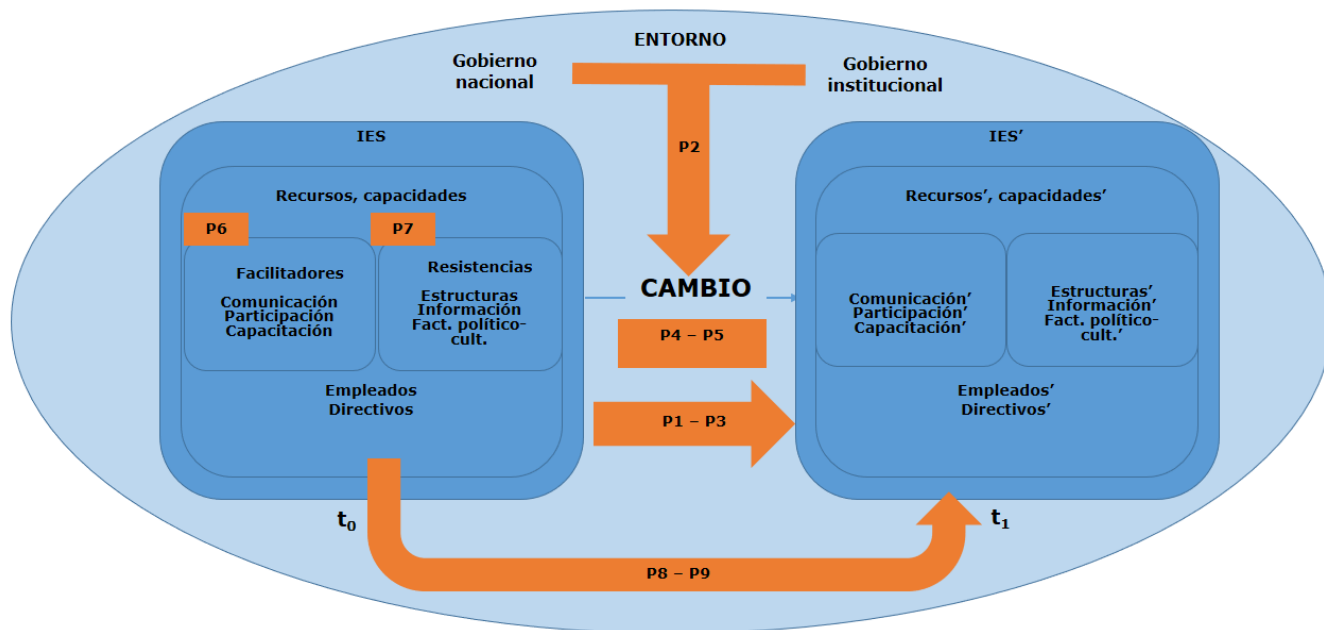
**Tabla 16. Propositiones asociadas a cuestiones y objetivos de investigación**

| Objetivo  | Cuestiones de investigación  | Variables/ Propositiones   |
|---|--|--|
| <b>Identificar los modelos, teorías y tipos de cambio organizativo</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los modelos de cambio organizativo?</li> <li>- ¿Cuáles son las teorías que soportan el cambio?</li> <li>- ¿Qué tipología de cambio existe?</li> <li>- ¿Cuál es la relación teórica entre teorías y modelos de CO?</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de CO</li> <li>- Teorías de CO</li> <li>- Tipología de CO</li> </ul> <p><b>Premisa:</b> Hay una relación desde el punto de vista teórico entre teorías y modelos de cambio organizativo</p> <p><b>Premisa:</b> Las IES funcionan administrativamente igual que otras organizaciones, por tanto, las teorías y principios organizacionales desarrollados en la teoría de la administración, son aplicables</p> <p><b>P1:</b> La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos</p> |
| <b>Reconocer los procesos de cambio organizativo que han desarrollado las IES</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es la situación de cambio de mayor importancia que se ha realizado en los últimos cinco años o que se planea hacer?</li> <li>- ¿Cuál fue el tipo de cambio?</li> <li>- ¿Cuáles fueron las razones que motivaron el cambio?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación de CO más importante</li> <li>- Tipos de CO</li> <li>- Causas del CO</li> <li>- Modelos de CO</li> <li>- Teorías del CO</li> </ul> <p><b>P4:</b> Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en</p>  |

| Objetivo  | Cuestiones de investigación  | Variables/ Propositiones   |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles fueron los modelos y teorías que soportaron el cambio?</li> </ul>   | <p>las IES que los emergentes y estratégicos</p> <p><b>P5:</b> Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno.</p>   |
| Identificar los facilitadores y resistencias en los procesos de CO                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los elementos facilitadores en los procesos de CO?</li> <li>- ¿Cuáles son las resistencias que se presentan en los procesos de CO?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitadores</li> <li>- Resistencias</li> </ul> <p><b>P6:</b> La comunicación, la participación y la capacitación actúan como facilitadores del cambio</p> <p><b>P7:</b> La inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio</p>  |
| Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tienen las IES                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los recursos y capacidades que tienen las IES para enfrentar procesos de CO?</li> <li>- ¿Cuáles son los recursos y capacidades necesarios?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos</li> <li>- Capacidades</li> </ul> <p><b>P8:</b> El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia, para el logro de los objetivos en un proceso de cambio.</p> <p><b>P9:</b> La habilidad de los equipos directivos de las IES para conducir a las personas y optimizar la aplicación de sus conocimientos, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización</p> |
| Identificar el tipo de isomorfismo institucional de las IES                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las presiones institucionales externas que obligan al CO?</li> <li>- ¿Cuáles son las presiones institucionales internas?</li> <li>- ¿Qué tipo de isomorfismo se presenta en las IES?</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presiones institucionales externas</li> <li>- Presiones institucionales internas</li> <li>- Isomorfismo institucional</li> </ul> <p><b>P2:</b> El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo, en las IES.</p>  |
| Reconocer en qué circunstancias las IES deben mantener un grado de inercia organizacional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las tendencias del entorno que siguen las IES?</li> <li>- ¿Cuáles son las rutinas y formas de comportamiento de las IES?</li> <li>- ¿Cuándo es necesario cierto grado de inercia en las IES?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendencias del entorno</li> <li>- Rutinas y formas de comportamiento de las IES</li> <li>- Inercia organizacional</li> </ul> <p><b>P3:</b> Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno.</p>   |

Fuente: elaboración propia

Las anteriores proposiciones se observan gráficamente en el siguiente modelo, donde el cambio se plasma en tanto, una IES en el momento  $t_0$  (antes del cambio) con su dotación de recursos y capacidades, se transforma en una IES', con sus recursos y capacidades modificados, a través de un proceso de cambio, siendo la duración del mismo, el intervalo que transcurre entre el momento  $t_0$  y el momento  $t_1$  (después del cambio):



**Figura 4. Modelo Teórico**

Fuente: elaboración propia





## **CAPÍTULO 5**

# **METODOLOGÍA**

Reconociendo que no hay unanimidad ni acuerdos en los términos referidos a la metodología de la investigación, se expondrán en este apartado las principales decisiones que guiaron a la investigadora al logro de los objetivos.

### **5.1. Tipo de investigación, enfoque y propósito**

En concordancia con el objeto de investigación, el presente trabajo se instaura en un paradigma cualitativo, dado que busca estudiar a profundidad un proceso que ocurre en una realidad específica como es el cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Colombia, con programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física (CCEDF). Desde la perspectiva de Bluhm, Harman, Lee, y Mitchell (2011)

el trabajo cumple con las cuatro características que los autores mencionan para este tipo de investigación:

- La investigación ocurre dentro del escenario natural de las instituciones que serán estudiadas.
- Los datos se originan de las experiencias y percepciones de los participantes.
- Se cuenta con una base teórica inicial, pero se permite a través del análisis y la reflexión, que surjan nuevos datos.
- La recolección y análisis de los datos no son estandarizados.

Graebner, Martin, y Roundy (2012) presentan cinco propósitos de la investigación cualitativa en estudios de estrategia organizacional:

- 1) Construir una nueva teoría cuando ésta es escasa o poco desarrollada**
- 2) Capturar las experiencias vividas de los individuos
- 3) Comprender la complejidad de un fenómeno o proceso**
- 4) Ilustrar una idea abstracta
- 5) Examinar narrativas, discursos u otros fenómenos lingüísticos

Aunque el cambio organizativo ha sido bastante estudiado en el área de la dirección de empresas, en el escenario de la educación superior y específicamente en el campo de conocimiento de la educación física, los estudios son aún escasos, por tanto, se resalta el desarrollo de un modelo teórico en este campo como uno de los principales objetivos de la investigación. De igual manera, también se ha mencionado la postura de considerar las IES como organizaciones y en este sentido, es pertinente mencionar el auge que va teniendo la investigación cualitativa en el estudio de organizaciones (Patton y Appelbaum, 2003). Siguiendo estos lineamientos, el principal propósito de la investigación es descriptivo, buscando comprender la ocurrencia de un fenómeno como es el proceso de cambio en las IES. Sin embargo, por los escasos estudios en el CCEDF, cumple también un propósito

exploratorio generando una nueva teoría aplicable a este tipo de organizaciones, a partir de la evidencia empírica. Esto se corresponde con un enfoque inductivo, partiendo de una teoría inicial producto de la revisión de literatura.

## **5.2. Paradigma y horizonte temporal**

El estudio es de corte transversal y se desarrolló principalmente desde el interpretivismo, reconociendo la realidad como un fenómeno que se construye socialmente a partir de la subjetividad de unos actores que para la presente investigación fueron los directivos, profesores y estudiantes de las IES. La interpretación es necesaria en cualquier investigación y se ha cuidado la labor de la investigadora de manera que sea una interpretación responsable y fundamentada a partir de la información recolectada y desde la experiencia profesional y el trabajo hecho en otras investigaciones (Stake, 1998). A su vez se reconoce el positivismo como un paradigma complementario que puede enriquecer el proceso, por lo que se recurrió a él en una primera fase a través del proceso de construcción, aplicación y validación de un cuestionario que fue la entrada al trabajo empírico. Los resultados de este primer trabajo permitieron presentar un panorama sobre las características funcionales y administrativas de las IES y fueron la base para el estudio de casos que se desarrolló en la última fase de la investigación.

## **5.3. Población y muestra**

La población son las IES de Colombia, con programas activos en el CCEDF. Se ha seleccionado esta población dado el contexto laboral donde se desenvuelve la investigadora y el interés particular de aportar al campo y en especial a la línea de administración y gestión

deportiva, desde las teorías de la organización. En una primera fase se aplicó una encuesta a todas las IES para identificar los procesos de cambio que adelantan o han adelantado y poderlos clasificar por tipos y fases. Luego se seleccionaron tres IES, una por cada fase de cambio, para ser analizadas desde un estudio de casos múltiple.

Las IES de Colombia con programas activos en el CCEDF, se relacionan en la siguiente tabla:

**Tabla 17. IES con programas en el campo de conocimiento de la educación física**

| Nº | NOMBRE DE LA IES  | SECTOR  | DEPARTAMENTO    | NOMBRE DEL PROGRAMA   |
|----|---|---------|-----------------|---|
| 1  | Corporación Universitaria Autónoma del Cauca                                  | Privado | Cauca           | Entrenamiento Deportivo   |
| 2  | Corporación Universitaria CENDA   | Privado | Bogotá          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 |
| 3  | Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo - UDI                 | Privado | Santander       | Entrenamiento Deportivo, Preparación Física   |
| 4  | Corporación Universitaria del Caribe - CECAR                                  | Privado | Sucre           | Ciencias del Deporte y la Actividad Física  |
| 5  | Corporación Universitaria Latinoamericana - CUL                               | Privado | Atlántico       | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes |
| 6  | Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO-                         | Privado | Bogotá          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 7  | Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova                         | Oficial | Bogotá          | Educación Física Militar  |
| 8  | Escuela Nacional del Deporte  | Oficial | Valle del Cauca | Deporte   |
| 9  | Fundación Universitaria del Área Andina                                       | Privado | Bogotá          | Profesional en Entrenamiento Deportivo  |
| 10 | Fundación Universitaria Juan De Castellanos                                   | Privado | Boyacá          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 |
| 11 | Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM                                     | Privado | Antioquia       | Actividad Física y Deporte  |
| 12 | Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti- CESMAG | Privado | Nariño          | Licenciatura en Educación Física  |

| Nº | NOMBRE DE LA IES                                     | SECTOR  | DEPARTAMENTO       | NOMBRE DEL PROGRAMA   |
|----|--|---------|--------------------|---|
| 13 | Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid           | Oficial | Antioquia          | Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte      |
| 14 | Unidad Central del Valle del Cauca                   | Oficial | Valle del Cauca    | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes |
| 15 | Unidades Tecnológicas de Santander                   | Oficial | Santander          | Profesional en Actividad Física y Deporte   |
| 16 | Universidad Autónoma del Caribe                      | Privado | Atlántico          | Deporte y Cultura Física  |
| 17 | Universidad Católica de Oriente                      | Privado | Antioquia          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 |
| 18 | Universidad Cooperativa de Colombia                  | Privado | Santander          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 19 | Universidad de Antioquia                             | Oficial | Antioquia          | Licenciatura en Educación Física  |
| 20 | Universidad de Caldas                                | Oficial | Caldas             | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 21 | Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA | Privado | Bogotá             | Ciencias del Deporte  |
| 22 | Universidad de Córdoba                               | Oficial | Córdoba            | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 |
| 23 | Universidad de Cundinamarca- UDEC                    | Oficial | Cundinamarca       | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes |
| 24 | Universidad de La Amazonía                           | Oficial | Caquetá            | Licenciatura en Educación Física Deportes y Recreación                                  |
| 25 | Universidad de La Guajira                            | Oficial | Guajira            | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 26 | Universidad de Los Llanos                            | Oficial | Meta               | Licenciatura en Educación Física y Deportes   |
| 27 | Universidad de Pamplona                              | Oficial | Norte de Santander | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes |
| 28 | Universidad de San Buenaventura                      | Privado | Bolívar            | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 |
| 29 | Universidad de San Buenaventura                      | Privado | Antioquia          | Licenciatura en Educación Física y Deportes   |

| N° | NOMBRE DE LA IES  | SECTOR  | DEPARTAMENTO    | NOMBRE DEL PROGRAMA   |
|----|---|---------|-----------------|---|
| 30 | Universidad del Atlántico                               | Oficial | Atlántico       | Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deportes                                   |
| 31 | Universidad del Cauca                                   | Oficial | Cauca           | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte  |
| 32 | Universidad del Quindío                                 | Oficial | Quindío         | Licenciatura en Educación Física y Deportes   |
| 33 | Universidad del Tolima                                  | Oficial | Tolima          | Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación                                 |
| 34 | Universidad del Valle                                   | Oficial | Valle del Cauca | Licenciatura en Educación Física y Deportes   |
| 35 | Universidad Distrital-Francisco José de Caldas          | Oficial | Bogotá          | Administración Deportiva  |
| 36 | Universidad INCCA de Colombia                           | Privado | Bogotá          | Cultura Física y Deporte  |
| 37 | Universidad Libre                                       | Privado | Bogotá          | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes |
| 38 | Universidad Manuela Beltrán-UMB                         | Privado | Bogotá          | Licenciatura en Ciencias del Deporte  |
| 39 | Universidad Pedagógica Nacional                         | Oficial | Bogotá          | Licenciatura en Educación Física  |
| 40 | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC | Oficial | Boyacá          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 41 | Universidad Santo Tomás                                 | Privado | Bogotá          | Cultura Física, Deporte y Recreación  |
| 42 | Universidad Santo Tomás                                 | Privado | Santander       | Cultura Física, Deporte y Recreación  |
| 43 | Universidad Surcolombiana                               | Oficial | Huila           | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                  |
| 44 | Universidad Tecnológica de Pereira - UTP                | Oficial | Risaralda       | Ciencias del Deporte y la Recreación  |
| 45 | Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba    | Oficial | Chocó           | Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte                                   |

Fuente: SNIES. <http://snies.mineducacion.gov.co>

Reconociendo el carácter naturalista de la investigación cualitativa, en donde características de los individuos, situaciones espaciales y temporales pueden ejercer influencia en la información suministrada, el tipo de muestreo que se utilizó fue el teórico. El muestreo teórico se construye a medida que se va generando teoría a partir de la interpretación de los datos y ella misma determina la necesidad de incluir nuevos casos hasta llegar al punto de saturación y dar respuesta a la pregunta de investigación (Marshall, 1996). De manera inicial se seleccionaron tres IES a partir de los resultados que arrojó la encuesta que se aplicó en la primera fase, los cuales fueron suficientes para el logro de los objetivos de la investigación.

#### **5.4. Estrategia**

La investigación desarrolló un análisis teórico y dos empíricos. El análisis teórico hace referencia al proceso de revisión de literatura que fue de suma importancia para tener una base teórica y una comprensión del estado de conocimiento del tema de la investigación, facilitando luego las definiciones de las cuestiones y proposiciones iniciales. El primer estudio empírico consistió en el diseño, validación y aplicación de un cuestionario para la identificación de los procesos de cambio que adelantan o han adelantado las IES del CCEDF, cuyos resultados permitieron luego la selección de los tres casos a analizar en el segundo estudio empírico. El proceso metodológico de cada estudio, se describe en los siguientes apartados.

#### 5.4.1. Análisis teórico

El proceso de revisión de literatura se hizo con base en las orientaciones de Hart (1998), Webster y Watson (2002), Cronin, Ryan y Coughlan (2008) y en la propia experiencia de la investigadora. El objetivo de esta fase fue reconocer los fundamentos conceptuales, teorías, modelos y tipos de cambio organizativo. Se identificó la literatura relevante a través de bases de datos como *Abi/Inform (ProQuest)*, *JStore*, *Elsevier*, *Eric*, *Science Direct* y *Scopus* a las cuales pudo accederse gracias a las filiaciones institucionales con la Universidad de Valencia y la Universidad de Antioquia. También fue importante el uso de *Google Scholar* y de la base de datos TDR. Trató de asegurarse que hubiese diversas perspectivas metodológicas, geográficas y disciplinares para lo cual se acudió al área del *management*, pero también a las ciencias de la educación por su relación con la educación superior y en algunos casos a la psicología por el abordaje de las conductas de las personas, temas de motivación, liderazgo, entre otros, muy relacionados con la gestión del cambio organizativo. Las fuentes se fueron identificando desde palabras clave como cambio organizativo, teorías, modelos, tipos de cambio, cambios en la educación superior y en la misma medida, se fue construyendo una base de datos en Excel con la siguiente información: Referencia, citas en *Google Scholar*, factor de impacto, revista, año, tipo de publicación, objeto o cuestiones, categorías o variables, categoría principal, *gap* o aporte, hallazgos, método, unidad de análisis, limitaciones o futuras líneas. El formato utilizado para la identificación de fuentes puede revisarse en el anexo 1.

Posteriormente se hizo la selección de fuentes utilizando los siguientes criterios:

- Número de citas en *Google Scholar*
- Factor de impacto según el *Journal Citation Report*
- Aporte a la temática



El factor de impacto y el número de citas fueron criterios importantes para asegurar la calidad de la literatura revisada. Los artículos que no cumplían con al menos uno de estos dos criterios fueron descartados. Otros textos como libros o tesis doctorales que no entraban en esta clasificación, fueron seleccionados por su aporte a la temática. En total se utilizaron 144 fuentes desde los años 1967 a 2017. El rango de tiempo obedece también a la pretensión de contar con perspectivas clásicas y contemporáneas, en especial, trató de irse a la fuente original en los temas relacionados con las teorías y modelos de cambio, lo cual se identificó por las reiteradas citas que tenían los autores en los artículos que se iban revisando. Las siguientes tablas presentan la distribución de fuentes utilizadas y las principales revistas con su respectivo factor de impacto.

**Tabla 18. Fuentes utilizadas en el análisis teórico**

| <b>Fuentes utilizadas</b>             | <b>N°</b>  | <b>%</b>    | <b>Inglés</b> | <b>%</b>   | <b>Español</b> | <b>%</b>   |
|---------------------------------------|------------|-------------|---------------|------------|----------------|------------|
| Artículos                             | 101        | 70%         | 76            | 75%        | 25             | 25%        |
| Libros/ capítulos de libro            | 22         | 15%         | 7             | 32%        | 15             | 68%        |
| Tesis doctorales                      | 3          | 2%          | 0             | 0%         | 3              | 100%       |
| Normas/ Leyes / Decretos              | 9          | 6%          | 0             | 0%         | 9              | 100%       |
| Documentos oficiales/ institucionales | 5          | 3%          | 0             | 0%         | 5              | 100%       |
| Páginas web/ periódicos               | 4          | 3%          | 0             | 0%         | 4              | 100%       |
| <b>Total</b>                          | <b>144</b> | <b>100%</b> | <b>83</b>     | <b>58%</b> | <b>61</b>      | <b>42%</b> |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 19. Principales revistas y factor de impacto<sup>7</sup>**

| <b>Revista</b>                | <b>F.I</b> |
|-------------------------------|------------|
| Journal of Management         | 6,071      |
| Journal of Applied Psychology | 4,799      |
| American Sociological Review  | 4,390      |
| Annual Review of Sociology    | 4,080      |
| Journal of Management Studies | 3,763      |
| American Journal of Sociology | 3,545      |
| Strategic Management Journal  | 3,341      |

<sup>7</sup> El factor de impacto fue consultado a través del *Journal Citation Report* del año 2014 publicado en la base de datos Web of Science

| Revista   | F.I   |
|---|-------|
| Management Science  | 2,524 |
| Small Business Economics                                    | 1,795 |
| Journal of Advanced Nursing                                 | 1,747 |
| California Management Review                                | 1,667 |
| Journal of Knowledge Management                             | 1,586 |
| Harvard Business Review                                     | 1,574 |
| Management Decision   | 1,429 |
| Strategic Organization                                      | 1,400 |
| International Journal of Sustainability in Higher Education | 1,314 |
| Higher Education  | 1,151 |
| Journal of Organizational Change Management                 | 0,462 |

Fuente: elaboración propia

Luego de revisar, organizar y seleccionar las fuentes, se procedió al análisis, síntesis y escritura de los resultados, para lo cual se diseñó un plan de acción con la estructura de los capítulos y subcapítulos y los autores que aportaban a cada uno de ellos. La escritura se hizo reuniendo las diversas perspectivas de cada temática para tratar de llegar a conclusiones y tomar posturas al respecto. El plan fue flexible y se fue ajustando en la medida que iban surgiendo nuevos asuntos o categorías producto del aprendizaje y el criterio que se iba logrando con su construcción. Para una mejor organización de las fuentes utilizadas y la gestión de citas, se utilizó el gestor de referencias *Mendeley*.

#### 5.4.2. Estudio empírico 1: Construcción, validación y aplicación de cuestionario

El proceso de construcción del cuestionario se hizo a partir de la revisión de literatura y en especial, del instrumento utilizado por Pardo (2003) y las orientaciones de Martín (2004). Dado que el objetivo fue identificar los procesos de cambio organizativo de las IES, se consideraron definiciones y componentes del mismo para luego proponer las dimensiones e ítems del cuestionario, cuidando la validez de constructo, es decir, que el cuestionario

reflejara las teorías más relevantes del cambio organizativo. El cuestionario tuvo un objetivo secundario que fue identificar las estructuras administrativas de las IES y el perfil de formación de sus dirigentes, con el fin de tener una perspectiva general de dicha cuestión. Así, las dimensiones fueron la estructura organizativa y los procesos de cambio. Los ítems de cada dimensión pueden observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 20. Dimensiones e ítems del cuestionario**

| <b>Dimensión</b>                | <b>Ítems</b>   |
|---------------------------------|--|
| Estructura organizativa         | <ul style="list-style-type: none"><li>- Cargos administrativos de la Unidad Académica</li><li>- Cargos administrativos dentro de la planta de cargos de la IES</li><li>- Organigrama</li><li>- Descripción de puestos de trabajo</li><li>- Niveles directivos</li><li>- Interrelación entre sub unidades o procesos</li><li>- Cargos que debieran incorporarse</li></ul> |
| Procesos de cambio organizativo | <ul style="list-style-type: none"><li>- Fases de cambio</li><li>- Situación de cambio e importancia</li><li>- Causas del cambio</li><li>- Alcance del cambio</li></ul>   |

Fuente: elaboración propia

El cuestionario fue de preguntas cerradas y en algunos casos abiertas en la dimensión de estructura organizativa. En la dimensión de procesos de cambio organizativo, todas las preguntas fueron cerradas y con tipo de respuestas policotómicas, es decir, con varias opciones de respuesta en escala de medición.

#### **5.4.2.1. Validez de contenido**

La validez cualitativa de contenido del cuestionario se hizo a través del juicio de siete expertos, utilizando el método de agregados individuales de acuerdo con las orientaciones de Corral, (2009). Los expertos fueron seleccionados de acuerdo con su nivel de formación (doctores), el área de desempeño y las publicaciones en el campo, intentando que hubiese

diversas perspectivas que pudieran aportar al cuestionario. Lograron, por tanto, reunirse las siguientes perspectivas:

- Gestión de un centro deportivo
- Dirección de una unidad de investigación universitaria
- Gestión de instalaciones deportivas
- Administración de empresas
- Gestión de la calidad
- Dirección facultad de ciencias del deporte
- Gestión del cambio organizativo
- Organización y reglamentación deportiva
- Dirección programas de extensión universitaria
- Dirección de unidad de posgrados
- Internacionalización
- Direcciones de tesis doctorales

Cada experto valoró de manera independiente los ítems del cuestionario tomando en consideración los criterios de relevancia (importancia), coherencia interna (relación lógica con la dimensión) y claridad (comprensión), así como aspectos generales del cuestionario como las instrucciones, el logro de objetivos, la distribución y número de los ítems y la aplicabilidad del instrumento. Para ello se le envió a cada experto una carta con instrucciones y una plantilla en Excel o formato en Word para que rellenara el de su preferencia. Los ítems que tuvieron 100% de coincidencia favorable entre los expertos quedaron incluidos sin modificaciones en el instrumento y los que tuvieron una coincidencia parcial fueron revisados y mejorados de acuerdo con las observaciones que éstos hicieron. No se presentó

ningún ítem con una valoración negativa del 100%, por tanto, todos los ítems quedaron incluidos en el instrumento. Los formatos de carta de instrucciones para los expertos y de validación del cuestionario, pueden revisarse en los anexos 2 y 3 respectivamente.

La validez cuantitativa de contenido se hizo de acuerdo con la modificación del índice de *Lawshe* hecha por Tristán-López (2008). El modelo de *Lawshe* consiste en el juicio de expertos en relación con lo esencial de cada ítem del instrumento, siendo posible tres categorías: esencial, útil pero no esencial y no necesario. Para determinar la validez de contenido de cada ítem debe haber un acuerdo de más del 50% entre los jueces, utilizando el índice CVR (*Content Validity Ratio*). CVR es positiva si hay acuerdo en más de la mitad de los jueces, es nula si se tiene la mitad de acuerdos y es negativa si tiene menos de la mitad. La fórmula utilizada para la CVR es la siguiente:

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

**Ecuación 1. Fórmula CVR de Lawshe para validez cuantitativa de contenido**

Fuente: Tristán-López (2008)

$n_e$  es el número de jueces que están de acuerdo con el ítem y N es el total de jueces.

Para el caso del instrumento en cuestión, el valor de CVR de cada ítem estuvo por encima del 70%, con un promedio para todos los ítems del 90%, por tanto, la validez es positiva. Además es importante estimar la significancia estadística de CVR para lo cual se utilizó la ecuación modificada de Tristán-López (2008) que admite, considerando el criterio de siete jueces, un desacuerdo en dos de ellos.

$$CVR' = \frac{n_e}{N}$$

**Ecuación 2. Ecuación de CVR modificada**

Fuente: Tristán-López (2008)

En el instrumento, cuatro ítems presentaron un desacuerdo y el resto presentaron un acuerdo del 100%, por tanto, el instrumento tiene una validez estadísticamente significativa. Los resultados de la aplicación de CVR y de CVR modificado, se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 21. Aplicación índice CVR y CVR' para la validez del instrumento**

| DIMENSIÓN                       | Nº | ÍTEM  | Nº acuerdos | Ecuación Lawshe | Ecuación Lawshe modificado |
|---------------------------------|----|---|-------------|-----------------|----------------------------|
| ESTRUCTURA ORGANIZATIVA         | 1  | ¿Cuáles son los cargos administrativos que existen al servicio del programa?  | 7           | 1,00            | 1,00                       |
|                                 | 2  | ¿Cuáles cargos administrativos al servicio del programa, pertenecen a la planta de cargos de la Universidad?  | 7           | 1,00            | 1,00                       |
|                                 | 3  | La unidad académica (Facultad, Escuela o Instituto) cuenta con un organigrama bien definido y con los puestos claramente identificados  | 7           | 1,00            | 1,00                       |
|                                 | 4  | Existe una descripción clara de los puestos de trabajo docentes y/o administrativos   | 7           | 1,00            | 1,00                       |
|                                 | 5  | La estructura organizativa es relativamente plana (pocos niveles directivos)  | 7           | 1,00            | 1,00                       |
|                                 | 6  | Las sub unidades o procesos (posgrados, investigación, extensión, etc.) están relacionadas y articuladas en su forma de trabajo   | 6           | 0,71            | 0,86                       |
|                                 | 7  | ¿Qué otros cargos administrativos considera deberían incorporarse a la estructura actual?   | 7           | 1,00            | 1,00                       |
| PROCESOS DE CAMBIO ORGANIZATIVO | 8  | En esta pregunta se pretende conocer si su institución se está preparando para un cambio, está haciendo un cambio o ya implementó un cambio. Por favor seleccione   | 6           | 0,71            | 0,86                       |
|                                 | 9  | De las siguientes situaciones de cambio, seleccione CINCO (5) que haya realizado su organización en los últimos cinco años -o que planea hacer-, según el nivel de importancia (siendo 5 la más importante y 1 la menos importante) | 6           | 0,71            | 0,86                       |

| DIMENSIÓN                                | Nº | ÍTEM   | Nº<br>acuerdos | Ecuación<br>Lawshe | Ecuación<br>Lawshe<br>modificado |
|--|----|--|----------------|--------------------|----------------------------------|
|  | 10 | Si señaló otro, por favor especifique el tipo de cambio en el siguiente espacio  | 7              | 1,00               | 1,00                             |
|  | 11 | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las causas que han motivado el cambio en su institución          | 6              | 0,71               | 0,86                             |
|  | 12 | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las SITUACIONES en que se desarrolló el cambio en su institución | 7              | 1,00               | 1,00                             |
| <b>Validez estadística de contenido:</b> |    |  |                | <b>0,90</b>        | <b>0,95</b>                      |

Fuente: elaboración propia

De igual manera, para revisar la comprensión del instrumento, se aplicó una prueba piloto a tres pares académicos que ejercen o han ejercido cargos directivos en universidades, tales como exdirector de programa, coordinador de un centro de extensión y jefe de investigaciones de una unidad académica universitaria. Se hicieron los ajustes necesarios al cuestionario en las preguntas que tuvieron observaciones. El formato utilizado para la prueba piloto, puede observarse en el anexo 4.

#### 5.4.2.2. Aplicación del instrumento

El cuestionario fue dirigido a directores de programas del CCEDF de las IES. La aplicación fue en línea a través de correo electrónico utilizando la herramienta de formularios de *Google*. También se construyó una versión física para quienes prefirieran responderlo de esta manera. En los anexos 5 y 6 se presenta la comunicación para solicitud de diligenciamiento y el formato de cuestionario utilizado.

Se enviaron 45 cuestionarios que equivalen al 100% de las IES con programas activos en el CCEFD en el país, de los cuales se obtuvieron 20 respuestas. La intención con

la aplicación del cuestionario no es generalizar, sino presentar una perspectiva de lo que ocurre en el campo.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos en la dimensión de cambio organizativo, se seleccionaron los tres casos para el segundo estudio empírico cuyo proceso metodológico se describe en el siguiente apartado.

#### **5.4.3. Estudio empírico 2: Estudio de casos múltiple**

El segundo empírico fue un estudio de tres casos, uno por cada fase de cambio, que se seleccionaron de acuerdo con la información obtenida en el cuestionario. El estudio de casos es útil para tener una mayor comprensión de un fenómeno social contemporáneo que ocurre dentro de un contexto de la vida real y es una estrategia apropiada y válida en el estudio de las organizaciones dado que permite analizarlas en su estado natural, de manera holística y profunda, aprendiendo de la situación y generando teorías a partir de ello. Permite obtener información en relación con el “cómo” y “por qué” ocurre un fenómeno, por cierto esencialmente complejo como es el cambio organizativo, a diferencia de otras estrategias como por ejemplo la encuesta, el análisis documental y los experimentos que responden más al “qué” (Bengtsson, 1999; Patton y Appelbaum, 2003; Yin, 2003; Cepeda, 2006; Castro, 2010; Villarreal y Landeta, 2010).

Los estudios de caso pueden ser de tipo exploratorio, descriptivo o explicativo, dependiendo del objetivo de la investigación, en este caso se hace un estudio descriptivo que da cuenta de una situación de la vida real en su contexto, que presenta las variables más importantes en un proceso de cambio organizativo en IES y que también podrá servir como una herramienta de evaluación. Se ha mencionado lo poco estudiado del tema en el CCEDF, por tanto, su carácter es también exploratorio, al generar un modelo inicial que servirá de



base para estudios posteriores. Otro asunto por resaltar es que los estudios de caso no son propios de la metodología cualitativa, por lo que pueden utilizar evidencia tanto cualitativa como cuantitativa. En este sentido, es posible hacer un estudio de casos cuantitativo cuando se utilizan métodos numéricos, escalas y estadísticas para arrojar unas conclusiones que pueden ser generalizados a cierta población, como también es posible hacer un estudio de casos cualitativo cuando el análisis es soportado por la información que recoge el investigador en contexto y desde la argumentación racional (Bengtsson, 1999; Patton y Appelbaum, 2003; Yin, 2003; Cepeda, 2006).

Ahora bien, otras estrategias como los experimentos, las historias y las encuestas estudian también un fenómeno en un contexto determinado, sin embargo, el alcance en relación con la estrategia de estudio de casos es limitada. Por ejemplo, un experimento focaliza la atención en pocas variables cuyo contexto es controlado en un entorno de laboratorio. Una historia usualmente estudia eventos no contemporáneos y una encuesta es extremadamente limitada para investigar el contexto. En este sentido, se resalta la pertinencia de realizar un estudio de casos cuando se desea analizar con profundidad muchas más variables, utilizando múltiples fuentes de evidencia que convergen en una estrategia de triangulación y en donde el desarrollo teórico previo permite unas proposiciones o ideas que guían la recolección y análisis de los datos (Yin, 2003).

El estudio de casos del presente trabajo es cualitativo y se trata de un estudio de casos múltiple (Yin, 2003). Mientras que el estudio de caso simple describe el fenómeno profundamente, el estudio de casos múltiple provee una base para construir teoría. Desde los patrones y relaciones entre las variables estudiadas a través de cada caso, se va construyendo una teoría posible de ser comparada y ajustada con la que va emergiendo en los demás casos. Es así como se retoma el concepto de generalización analítica de Yin (2003) con la intención de generalizar una teoría en un número determinado de casos que cumplen con unas

características similares (IES con programas activos en el CCEDF). No se habla aquí de una generalización estadística propia de los estudios cuantitativos, pero si se presenta una profunda descripción de un contexto de casos, que en conjunto van robusteciendo la información y generando una teoría. Se valida entonces la lógica de la réplica en donde los resultados del análisis de un primer caso permiten ir construyendo un modelo inicial posible de ser ajustado con base en el análisis de los siguientes casos y de esta manera, crear un modelo generalizable a otras situaciones similares (Yin, 2003; Patton y Appelbaum, 2003; Eisenhardt y Graebner, 2007; Castro, 2010).

El proceso se desarrolló a través de tres fases que se sintetizan en la siguiente figura:

|                              | 1   | 2                                   | 3                       |
|------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------|
|                              | Definición y diseño                             | Preparación, recolección y análisis | Análisis y conclusiones |
| <b>Desarrollar la teoría</b> | 1. Seleccionar los casos                        | 1. Caso 1 e informe                 | 1. Modelo inicial       |
|                              | 2. Diseñar el protocolo de recolección de datos | 2. Caso 2 e informe                 | 2. Ajustes al modelo    |
|                              |   | 3. Caso 3 e informe                 | 3. Modelo final         |

**Figura 5. Proceso del estudio de casos**

Fuente: adaptación de (Yin, 2003)

#### 5.4.3.1. Diseño el estudio de casos

Desde la propuesta de Stake (1998) y Yin (2003) se ha diseñado el estudio de casos partiendo de un plan con los siguientes componentes: la definición de los casos, las preguntas de investigación, las proposiciones iniciales, las unidades de análisis, las fuentes de datos, el desarrollo teórico y los criterios de interpretación de los resultados. Estos elementos se visualizan en la siguiente tabla:

**Tabla 22. Componentes del diseño de investigación para el estudio de casos**

| Componente                 | Descripción  |
|----------------------------|--|
| Definición de los casos    | Caso 1: IES en fase de preparación para el CO<br>Caso 2: IES en fase de CO<br>Caso 3: IES en fase de implementación del CO |
| Preguntas de investigación | ¿Cómo se desarrollaron los procesos de CO en las IES?<br>- Tipo<br>- Modelos   |

| Componente   | Descripción   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías</li> <li>- Facilitadores</li> <li>- Resistencias</li> <li>- Recursos y capacidades</li> </ul> <p>¿Por qué deciden hacer el cambio las IES?</p> <p>¿Cómo se manifiesta el isomorfismo institucional?</p> <p>¿Cómo se manifiesta la inercia organizacional?</p>  |
| Proposiciones teóricas   | <p><b>P1:</b> La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos</p> <p><b>P2:</b> El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo, en las IES</p> <p><b>P3:</b> Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno</p> <p><b>P4:</b> Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos</p> <p><b>P5:</b> Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno</p> <p><b>P6:</b> La comunicación, la participación y la capacitación actúan como facilitadores del cambio</p> <p><b>P7:</b> La inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio</p> <p><b>P8:</b> El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia, para el logro de los objetivos en un proceso de cambio</p> <p><b>P9:</b> La habilidad de los equipos directivos de las IES para conducir a las personas y optimizar la aplicación de sus conocimientos, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización</p> |
| Unidad de análisis   | El proceso de cambio en sus tres fases (preparación, cambio e implementación) en las IES estudiadas   |
| Fuentes de datos   | Entrevistas y documentos  |
| Criterios para interpretar los resultados                        | Los resultados se interpretan desde su aporte y enriquecimiento al modelo teórico inicial sobre cambio organizativo en IES  |
| Fuente: elaboración propia a partir de Stake (1998) y Yin (2003) |   |

En relación con la calidad y objetividad del estudio, y la validez y fiabilidad como las pruebas que generalmente se usan para dar cuenta de ello, se parte de reconocer que la validez en investigación cualitativa trasciende la medición y es considerada como algo inherente al proceso investigativo dentro de un contexto y propósito particular. En este

sentido, se habla de una validez relativa, dado que la comprensión también es relativa y no es posible que los datos o reportes sean independientes de una perspectiva particular (Huberman y Miles, 2002). Sin embargo, dados los cuestionamientos frente al tema por el sesgo que puede introducir el investigador, se han empleado métodos que aplican para los estudios de caso como son la validez de constructo, la validez externa y la fiabilidad (Yin, 2003; Martínez, 2006). La validez de constructo indica que se seleccionaron las variables apropiadas para comprender las cuestiones de investigación. La validez externa se refiere a la posibilidad de que los resultados del estudio puedan ser generalizables y la fiabilidad a la posibilidad de que el estudio pueda ser replicado en otros casos y por otros investigadores, con los mismos resultados. Otro de los métodos que menciona la literatura es la validez interna, que se refiere al grado de correspondencia entre el significado que atribuyen el investigador y los participantes a las mismas categorías, sin embargo, aplica solo para estudios explicativos por lo que no se utilizó en el presente estudio. La manera como se desarrollaron estos métodos en el estudio, se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 23. Métodos para la calidad y objetividad del estudio de casos**

| Método                | Proceso desarrollado   |
|-----------------------|--|
| Validez de constructo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión rigurosa de literatura para definir a partir de ello las variables para estudiar el cambio organizativo en IES</li> <li>- Uso de diversas fuentes de evidencia como fueron las entrevistas y la revisión de documentos de las IES</li> <li>- Establecimiento de la cadena de evidencias permitiendo a otros investigadores reconstruir el caso</li> <li>- Procesos de recolección y análisis de información casi simultáneos</li> <li>- Diversidad de informantes clave para las mismas cuestiones</li> <li>- Retroalimentación frecuente con los informantes</li> <li>- Revisión del informe final de cada caso por parte de participantes clave</li> </ul> |
| Validez externa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de casos con potencial de conocimiento sobre el fenómeno estudiado (cambio organizativo) y con características diferentes: fase y situación de cambio</li> <li>- Lógica de la réplica</li> <li>- Integración de perspectivas y enfoques sobre cambio organizativo</li> </ul>  |
| Fiabilidad            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y uso de protocolo del estudio de casos</li> </ul>   |

| <b>Método</b> | <b>Proceso desarrollado</b>   |
|---------------|---|
|               | <ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollo de bases de datos con la información de las diversas fuentes de evidencia</li><li>- Compromiso ético de la investigadora con el tiempo, dedicación y actividades con los informantes</li><li>- Consideración de los aspectos éticos en la recolección y análisis de evidencias</li></ul> |

Fuente: elaboración propia a partir de Yin (2003), Martínez (2006) y Villarreal y Landeta (2010).

Otro de los métodos usados para incrementar la validez de los estudios de caso es la triangulación, para lo cual se usaron diversas fuentes de evidencia, diversos informantes para analizar las mismas cuestiones, se analizaron los datos en diferentes espacios, horas y contextos y se contó con el punto de vista de otros investigadores de áreas de formación diferentes, para la revisión de procedimientos y conclusiones (Stake, 1998; Patton y Appelbaum, 2003).

#### **5.4.3.2. Selección de los casos**

Se seleccionaron tres casos de acuerdo con el objetivo de la investigación y a partir de los resultados del cuestionario que se aplicó en la primera fase del trabajo empírico. Los casos se corresponden con las tres fases de cambio que propone Lewin (1988), es decir, se ha seleccionado un caso por cada fase de cambio (*unfreezing, change, refreezing*). En primer lugar, se agruparon las respuestas del cuestionario por cada fase encontrando siete IES en proceso de preparación, nueve en cambio y cuatro en implementación. Luego se procedió con la selección para lo cual se aplicaron los siguientes criterios de acuerdo con Rodríguez, Gil, y García (1996) y Stake (1998):

- Facilidad de acceso de la investigadora a la información, por ubicación geográfica
- Interés y disposición de la IES de participar en el estudio

- IES como escenario de aprendizaje y posibilidad de comprensión del fenómeno estudiado
- Posibilidad de establecer una buena relación con los informantes dadas las relaciones interinstitucionales como pares académicos
- Posibilidad de tener las tres perspectivas sobre las situaciones de cambio: preparación, cambio e implementación

#### 5.4.3.3. Protocolo

El protocolo es la guía que contiene las reglas y procedimientos que serán seguidas en el trabajo de campo. En ciertas circunstancias es deseable tener un protocolo en un estudio de caso pero en el estudio de casos múltiple, es imprescindible y es una vía para aumentar la fiabilidad (Yin, 2003). El protocolo para el presente estudio se hizo a partir de las orientaciones de Stake (1998), Yin (2003) y Martínez, (2006). Con base en la estructura conceptual que permitió la revisión de literatura, se seleccionaron los temas y se elaboró una lista de preguntas generales y temáticas que fueron guiando los procedimientos para recolectar la información y posibilitaron la organización del estudio de cada caso. El protocolo incluye el contexto y propósito genérico del estudio, las cuestiones a investigar y los procedimientos para la recolección de la información, elementos que se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 24. Protocolo para el estudio de casos**

| Elementos                            | Descripción   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Contexto del estudio de casos</b> | La presente investigación estudia el proceso de cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior de Colombia, que tienen programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física. El análisis se hace desde las teorías de la organización, reconociendo que cada vez dicha teorización tiene validez y es aplicable en las IES, pues también persiguen unos objetivos que, si bien no son de lucro económico, deben responder a un mercado de economía configurado por los retos de la globalización. Se han seleccionado la teoría de recursos y capacidades, la teoría institucional y la ecología de las poblaciones por su relación con el objeto de investigación. Así mismo, se acogen tres modelos que se corresponden con un cambio |

| Elementos  | Descripción   |
|--|---|
|  | <p>planificado, por fases y que reconoce la presencia de revoluciones y evoluciones en el proceso, buscando comprender la interrelación que pudiese presentarse entre estas teorías y modelos.</p> <p><b>Objetivos del estudio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los procesos de cambio organizativo que han desarrollado las IES</li> <li>• Identificar los facilitadores y resistencias en los procesos de CO</li> <li>• Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tienen las IES</li> <li>• Identificar el tipo de isomorfismo institucional de las IES</li> <li>• Reconocer en qué circunstancias las IES deben mantener un grado de inercia organizacional</li> <li>• Generar un modelo teórico que sirva de orientación a los equipos directivos de las IES para enfrentar procesos de cambio organizativo en sus instituciones</li> </ul> <p><b>Cuestión de investigación</b></p> <p>¿Cómo se ha desarrollado el proceso de cambio organizativo en las IES de Colombia con programas activos en el CCEDF desde sus facilitadores y resistencias?</p> <p><b>Proposiciones teóricas</b></p> <p><b>P1:</b> La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos</p> <p><b>P2:</b> El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo, en las IES</p> <p><b>P3:</b> Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno</p> <p><b>P4:</b> Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos</p> <p><b>P5:</b> Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno</p> <p><b>P6:</b> La comunicación, la participación y la capacitación actúan como facilitadores del cambio</p> <p><b>P7:</b> La inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio</p> <p><b>P8:</b> El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia, para el logro de los objetivos en un proceso de cambio</p> <p><b>P9:</b> La habilidad de los equipos directivos de las IES para conducir a las personas y optimizar la aplicación de sus conocimientos, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización</p> |
| <b>Procedimientos para la recolección de datos</b> | <p><b>Mecanismos de acceso a las organizaciones- permisos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener una primera conversación con la persona que respondió el cuestionario para verificar la aplicación como caso, la disponibilidad de participación y definir las personas clave para obtener la información, con sus datos de contacto</li> <li>- Enviar cartas de presentación de la investigadora, objetivos de la investigación y procedimiento de participación, a los informantes</li> <li>- Establecer contacto telefónico con los informantes para concretar la fecha, hora y lugar para la aplicación de las entrevistas</li> </ul>  |

| Elementos                         | Descripción  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | <p><b>Cronograma y tiempo de cada entrevista</b></p> <p>Se ha elaborado un cronograma tentativo de las fechas de aplicación de las entrevistas y los tiempos aproximados de duración, el cual se fue ajustando de acuerdo con la evolución del proceso. Así mismo se seleccionaron a priori unos informantes clave que a su vez, recomendaron otros. En la tabla 25 puede observarse el cronograma final, los informantes utilizados y los tiempos de duración de las entrevistas.</p> <p><b>Cobertura de situaciones imprevistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las entrevistas serán grabadas en audio. De manera adicional se tendrá un respaldo en la aplicación del teléfono móvil y en el computador personal. Se tendrán hojas de registro y lapiceros para lo necesario, así como baterías de repuesto.</li> <li>- Se dispondrá de un espacio de tiempo mayor al acordado por si se presentan retrasos en la atención.</li> <li>- Se dispondrá de una copia digital de la investigación por si se requiere alguna información que necesite ampliarse o responderse.</li> </ul> <p><b>Gestión de documentos internos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Previamente se solicitará el envío a través de correo electrónico, de documentos que puedan aportar al proceso</li> <li>- Se solicitará autorización para escanear o fotocopiar otros documentos que estén disponibles de manera física</li> <li>- Se dispondrá de tiempo para revisar documentos en sitio que no puedan ser copiados, escaneados u obtenidos a través de correo electrónico</li> </ul> <p><b>Esquema de actividades durante la obtención de la evidencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y contextualización</li> <li>- Preparación de dispositivos (grabadora, pc, teléfono móvil, reloj, hojas de registro, guía de entrevista y archivos necesarios)</li> <li>- Lectura de consentimiento informado, aclaración de dudas y firma</li> <li>- Aplicación de entrevista o revisión de documentos</li> <li>- Cierre y agradecimiento</li> </ul> |
|                                   | <p>Las dos fuentes principales para la recolección de la información fueron la entrevista y la revisión de documentos relacionados con el proceso de cambio</p>  |
| <b>Recolección de información</b> | <p><b>Entrevistas</b></p> <p>De acuerdo con lo hallado en la revisión de literatura y en especial de los modelos empleados por Hultman (1995), Raineri (2001), Pardo y Martínez (2005), Lewis (2006), Guowei (2007) y Soparnot (2011), se diseñó una guía de preguntas para orientar las entrevistas teniendo en cuenta también los objetivos de la investigación, las fases de cambio y los informantes clave. De igual manera, en concordancia con los planteamientos de Bernard y Ryan (2010) los informantes son abordados desde una serie de preguntas similares, que son dirigidas por el entrevistador de manera flexible en su manera de formulación y orden. En la tabla 26 puede observarse la guía preguntas.</p> <p><b>Documentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plan de estudios</li> <li>- organigrama</li> <li>- manuales de funciones/procedimientos</li> <li>- boletines</li> <li>- manuales de identidad</li> <li>- informes</li> <li>- actas de reunión</li> <li>- registro de asistencia a reuniones</li> <li>- documentos relacionados con la situación de cambio</li> <li>- comunicaciones</li> </ul>  |

Fuente: elaboración propia



Como estrategia de organización y control, se elaboró un cronograma de entrevistas de acuerdo con las citas que se iban estableciendo. Por las disponibilidades de los informantes, sufrió algunas variaciones. El cronograma final se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 25. Cronograma entrevistas**

| Informantes                   | Caso 1   | Caso 2   | Caso 3   | Duración aprox. |
|-------------------------------|----------|----------|----------|-----------------|
| Decano / Director U.A.        | Abril 3  | Mayo 5   | Marzo 24 | 1'15            |
| Coordinador/ Jefe de Programa | Abril 3  | Abril 26 | Marzo 27 | 1'15            |
| Profesor 1                    | Marzo 30 | Abril 21 | Abril 21 | 50'             |
| Profesor 2                    | Abril 24 | Mayo 5   | Abril 24 | 50'             |
| Estudiante                    | Abril 3  | Mayo 5   | Abril 21 | 40'             |

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se presenta la guía de preguntas que se utilizó en las entrevistas. Las preguntas no aplicaban de la misma manera para todos los grupos poblacionales, ni para los tres casos. En la tabla se señala el grupo al que iba dirigido cada pregunta, con la respectiva variable que se pretendía analizar. Las celdas sombreadas corresponden a los casos para los cuales aplicaban las preguntas.

**Tabla 26. Guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas**

| Nº       | 1. Directivo<br>2. Profesor<br>3. Estudiante        | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | GUÍA DE PREGUNTAS   | VARIABLE PPAL           |
|----------|---|--------|--------|--------|---|-------------------------|
| <b>1</b> | <b>Características generales de la IES</b>          |        |        |        |   |                         |
| 11       | 1,2,3   |        |        |        | Nombre de la IES  | Estructura organizativa |
| 12       | 1,2,3   |        |        |        | Nombre del programa   | Estructura organizativa |
| 13       | 1   |        |        |        | Estructura organizativa (cargos)  | Estructura organizativa |
| 14       | 1   |        |        |        | Formación del director de programa  | Perfil del director     |
| 15       | 1   |        |        |        | Formación en administración de organizaciones del director  | Perfil del director     |
| 16       | 1   |        |        |        | Tiempo de funcionamiento del programa   | Estructura organizativa |
| 17       | 1   |        |        |        | Tiempo y evolución de la unidad académica (tipo: facultad, escuela, instituto. # programas pregrado y posgrado, acreditaciones, # profesores) | Estructura organizativa |
| <b>2</b> | <b>Preguntas generales sobre el proceso de CO</b>   |        |        |        |   |                         |
| 21       | 1,2,3   |        |        |        | ¿Cuál es el cambio organizativo más reciente e importante?  | Tipo de CO              |
| 22       | 1   |        |        |        | ¿Cuáles son los objetivos del CO?   | Objetivo CO             |
| 23       | 1   |        |        |        | ¿Cuáles fueron las razones que obligaron al CO?   | Causas de CO            |
| <b>3</b> | <b>Preguntas específicas sobre el proceso de CO</b> |        |        |        |   |                         |
| 31       | 1   |        |        |        | ¿Cómo se hizo el proceso de análisis previo? Interno-externo  | Preparación             |

| Nº       | 1. Directivo<br>2. Profesor<br>3. Estudiante | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | GUÍA DE PREGUNTAS   | VARIABLE PPAL   |
|----------|--|--------|--------|--------|---|-----------------|
| 32       | 1  |        |        |        | ¿Cuáles fueron y cómo se seleccionaron las personas y grupos de interés?  | Preparación     |
| 33       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cómo fue el proceso de preparación de las personas para el cambio?   | Preparación     |
| 34       | 1  |        |        |        | ¿Qué estrategias se usaron para crear visión y necesidad de cambio?   | Preparación     |
| 35       | 1  |        |        |        | ¿Se tuvo un plan detallado del CO? (características)  | Preparación     |
| 36       | 2,3  |        |        |        | ¿Cómo conocieron los objetivos del cambio? ¿Estuvieron bien definidos?  | Preparación     |
| 37       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cómo se desarrolló la fase de preparación?   | Preparación     |
| 38       | 1  |        |        |        | ¿Cuánto tiempo duró la fase de preparación?   | Tipo de CO      |
| 39       | 1  |        |        |        | ¿Cuánto duró la fase de cambio?   | Tipo de CO      |
| 310      | 1  |        |        |        | ¿Cómo han logrado institucionalizar los nuevos procesos y procedimientos?   | Resultados      |
| 311      | 1  |        |        |        | ¿Cómo se está evaluando la implementación del cambio?   | Resultados      |
| 312      | 1  |        |        |        | ¿Cuáles objetivos del cambio se han logrado?  | Resultados      |
| 313      | 1,2  |        |        |        | ¿Ha habido diferencias por parte de los profesores/empleados frente a la comprensión del cambio?                          | Preparación     |
| 314      | 1,2  |        |        |        | ¿Los profesores/empleados han comprendido sus nuevas funciones?   | Preparación     |
| <b>4</b> | <b>Recursos y capacidades</b>                |        |        |        |   |                 |
| 41       | 1  |        |        |        | ¿Cuáles fueron los recursos necesarios? Humanos, físicos, financieros, tiempo ¿cómo se identificaron?                     | Capacidad de CO |
| 42       | 1  |        |        |        | ¿Qué otros recursos se requerían?   | Capacidad de CO |
| 43       | 1  |        |        |        | ¿Los profesores/empleados tienen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para hacer su trabajo?             | Capacidad de CO |
| <b>5</b> | <b>Resistencias y facilitadores</b>          |        |        |        |   |                 |
| 51       | 2,3  |        |        |        | ¿Cómo fue el liderazgo desde la dirección? ¿de los agentes del CO? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo?             | Facilitadores   |
| 52       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cómo ha sido la comunicación en el CO? ¿Se comunicó la visión/plan de cambio? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo? | Facilitadores   |
| 53       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cómo ha sido el trabajo en equipo/ acción colectiva? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo?                          | Resistencias    |
| 54       | 1  |        |        |        | ¿Cómo ha sido la motivación y compromiso de los profesores/empleados? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo?          | Facilitadores   |
| 55       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cómo han sido los procesos de participación? ¿Ha variado a lo largo del proceso? ¿Cómo?                                  | Facilitadores   |
| 56       | 2,3  |        |        |        | ¿Cuál es su opinión frente al cambio?   | Resistencias    |
| 57       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Qué emociones o sentimientos ha suscitado el cambio?   | Resistencias    |
| 58       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Cuáles elementos cree que funcionarán en el CO y cuáles no? Por qué?   | Resistencias    |
| 59       | 1  |        |        |        | ¿Qué dificultades se presentaron? ¿en qué grupos poblacionales? ¿En qué fase del CO?                                      | Resistencias    |
| 510      | 1  |        |        |        | ¿De qué forma se gestionaron las dificultades?  | Capacidad de CO |
| 511      | 1  |        |        |        | ¿Hubo profesores/empleados que no compartían los motivos que llevaron al cambio, que pensaban que el CO no era necesario? | Resistencias    |
| 512      | 1,2,3  |        |        |        | ¿Las prácticas del CO están basadas en el consenso?   | Facilitadores   |
| 513      | 1  |        |        |        | ¿Los profesores/empleados han cumplido los acuerdos verbales?   | Resistencias    |
| 514      | 1  |        |        |        | ¿Qué elementos han facilitado el cambio y en qué fases se han presentado?   | Facilitadores   |
| 515      | 2  |        |        |        | ¿Qué piensa sobre las tareas antes y después del CO? (mejores/peores, menos/mas)  | Resistencias    |
| 516      | 1  |        |        |        | ¿La cultura de la institución era afín al cambio, o por el contrario había algún elemento cultural que iba en contra?     | Resistencias    |
| 517      | 1,2  |        |        |        | ¿El cambio ha requerido nuevas habilidades y competencias? ¿se ha formado/capacitado en ello?                             | Facilitadores   |

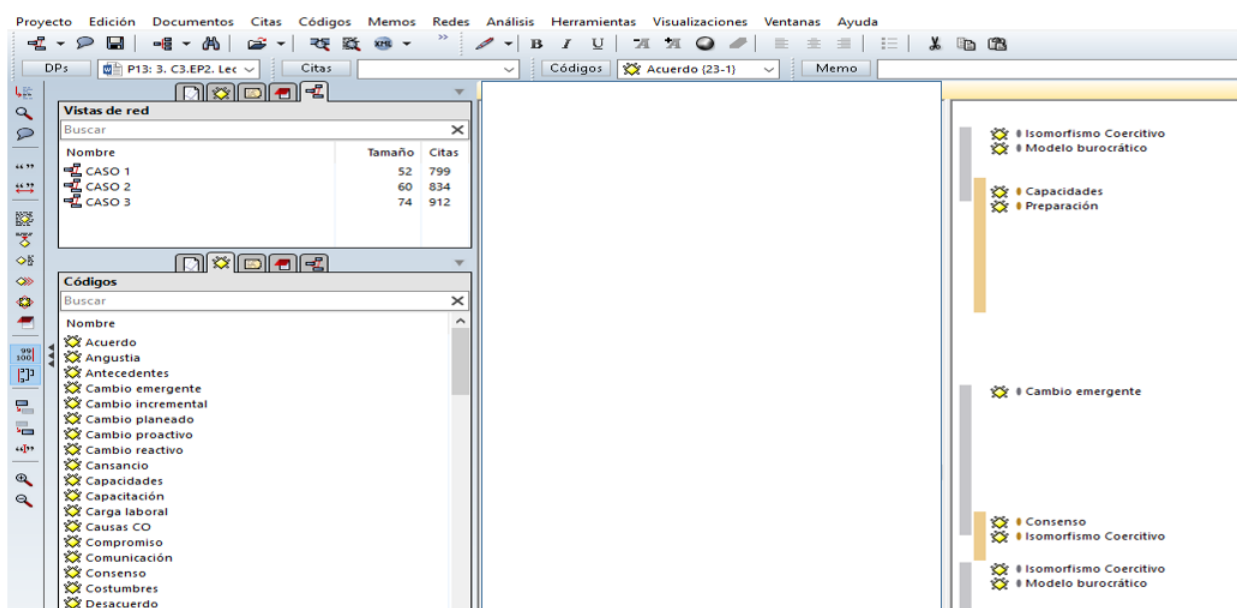
| Nº       | 1. Directivo<br>2. Profesor<br>3. Estudiante | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | GUÍA DE PREGUNTAS   | VARIABLE PPAL          |
|----------|--|--------|--------|--------|---|------------------------|
| 518      | 1,2  |        |        |        | ¿Se han ofrecido recompensas/ estímulos por nuevos comportamientos que vayan alineados a los objetivos del cambio?    | Facilitadores          |
| 519      | 2,3  |        |        |        | ¿Considera que los profesores/empleados/estudiantes se han sentido motivados hacia el cambio? ¿el CO era necesario?   | Resistencias           |
| <b>6</b> | <b>Isomorfismo institucional</b>             |        |        |        |   |                        |
| 61       | 1  |        |        |        | ¿Cuál es el papel del MEN y CNA en el proceso de CO?  | Isomorfismo coercitivo |
| 62       | 1  |        |        |        | ¿Cuál ha sido el papel del gobierno institucional (la propia IES) en el CO?   | Isomorfismo coercitivo |
| 63       | 1,2,3  |        |        |        | ¿Hay grupos/redes de trabajo que promuevan roles/conductas de comportamiento en los profesores/empleados/estudiantes? | Isomorfismo normativo  |
| 64       | 1  |        |        |        | ¿Considera que hay otras IES en situación similar a la suya que han actuado de la misma manera?                       | Isomorfismo mimético   |
| <b>7</b> | <b>Inercia organizacional</b>                |        |        |        |   |                        |
| 71       | 1  |        |        |        | ¿Qué estrategias o procedimientos se utilizan para darse cuenta de lo que ocurre/hacen otras IES?                     | Inercia organizacional |
| 72       | 1  |        |        |        | ¿Se han hecho cambios o ajustes a partir de lo que han hecho las otras IES?   | Inercia organizacional |
| 73       | 1  |        |        |        | ¿Cree que las IES terminan comportándose igual?   | Inercia organizacional |
| 74       | 1  |        |        |        | ¿En qué circunstancias cree que debe hacerse lo que hacen las demás IES?  | Inercia organizacional |

Fuente: elaboración propia a partir de DiMaggio y Powell (1983), Barney (1991), Hultman (1995), Raineri (2001), González (2002), Pardo y Martínez (2005), Lewis (2006), Guowei (2007) y Soparnot (2011)

El proceso de análisis se hizo siguiendo las orientaciones de Boeije (2010), Marshall y Rossman (2010) que consiste en la segmentación y la reducción de los datos a través de categorías o grupos que fueron emergiendo de manera inductiva, proceso que se conoce como codificación. Para ello se siguieron tres fases: organización de los datos, generación de categorías y temas, interpretación de los datos y escritura del informe. Estas fases se desarrollaron casi de manera simultánea, en la medida que se categorizaban e interpretaban los datos, se iba alimentando el informe. Las entrevistas fueron transcritas a través de un programa de reconocimiento de voz, asignándole un nombre y un consecutivo a cada archivo de manera que pudiesen luego identificarse fácilmente. Se hizo lectura y clasificación de documentos y de igual forma, se fueron nombrando y numerando los seleccionados para el análisis. Posteriormente, los textos, tanto de las entrevistas como de los documentos, fueron leídos en varias ocasiones para familiarizarse con ellos e ir identificando categorías iniciales.

El análisis se hizo caso por caso, asegurándose de que las categorías principales estuviesen perfectamente claras antes de iniciar el análisis del caso siguiente.

Los resultados que arrojó cada caso se consideraron intermedios y se fueron comparando entre los demás casos hasta lograr el modelo. Como estrategia de apoyo para el análisis se utilizó el programa para análisis de datos cualitativos atlas.ti, el cual permitió la recopilación, organización y codificación de la información referida a las entrevistas. El programa permite realizar una codificación sistemática de toda la información, para luego crear unas redes que se llaman redes semánticas, que agrupan y relacionan las categorías y citas en perspectiva general y por cada caso, lo cual facilita el análisis. Además de ello, permite ir creando memos que permiten hacer seguimiento a las tareas, sistematizando procedimientos, recopilando ideas, que podrán alimentar luego un informe final de investigación, o un artículo (Marín-García, 2007; Friese, 2015).



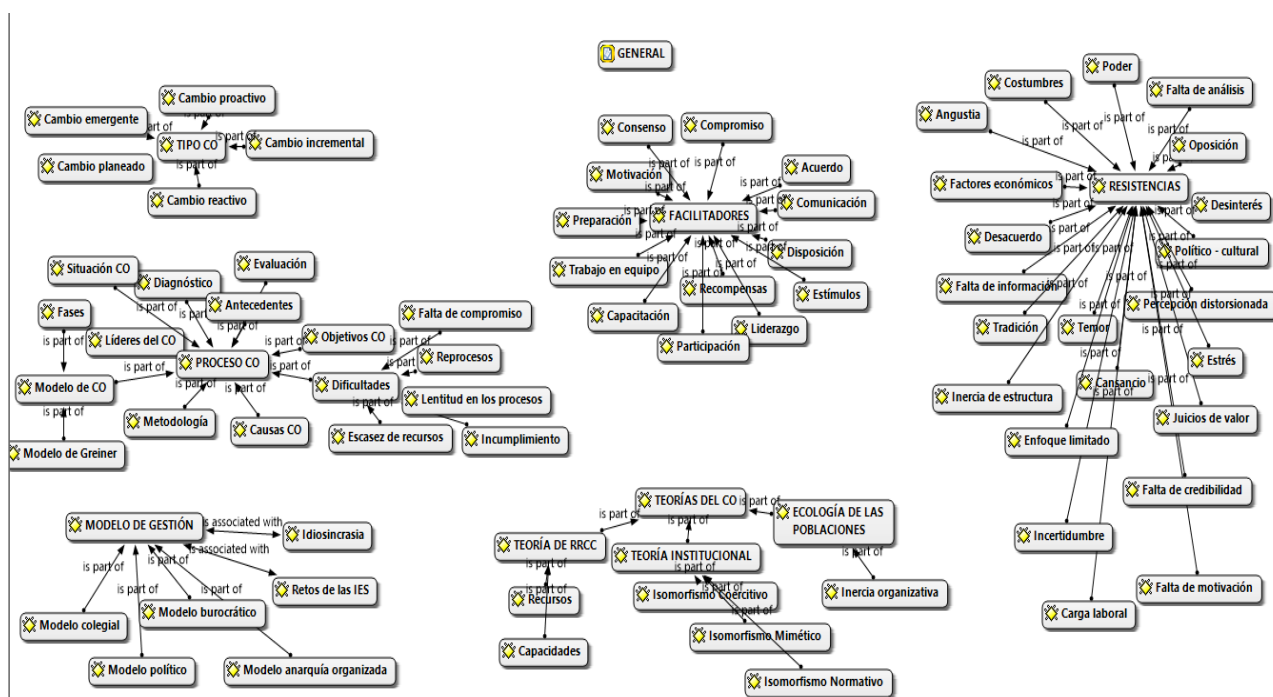
**Figura 6. Vista de codificación del programa atlas.ti**

Fuente: elaboración propia

La figura anterior corresponde al proceso inicial donde se asignan códigos (categorías) a las citas que se van seleccionando del texto. El cuadro en blanco corresponde

al espacio del texto transcrito de la entrevista, que se ha omitido para respetar la privacidad de los entrevistados.

Luego de la codificación, se crean las redes semánticas que agrupan las categorías desde una perspectiva general y por cada caso, a continuación, se muestra una vista de la perspectiva general:



**Figura 7. Vista de la red semántica de atlas.ti de todos los casos**

Posterior a este procedimiento, se hace el análisis por cada categoría a partir de las citas que tiene cada una de ellas, en la siguiente figura se ilustra un ejemplo, los cuadros no permiten visualizar completamente el texto, para mantener la privacidad de los entrevistados:



**Figura 8. Vista de citas ligadas a una categoría**

Fuente: elaboración propia

El programa atlas.ti ha sido referenciado en diversas investigaciones como una herramienta útil que aporta mayor rigurosidad al análisis de datos cualitativos (Saunders et al., 2009; De Massis & Kotlar, 2014; Rengifo, 2014).

## 5.5. Aspectos éticos

Respondiendo a los principios éticos de la investigación, el proceso se desarrolló de manera cuidadosa, teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Saunders, Lewis, y Thornhill, 2009):

- Respeto por la privacidad de los participantes
- Participación voluntaria y derecho a retirarse en cualquier momento
- Confidencialidad de la información
- Información clara antes, durante y después del proceso

- Posibles efectos para los investigados
- Comportamiento del investigador

Estos elementos se consignaron en un documento de consentimiento informado, tanto para el cuestionario como para las entrevistas, que se hizo firmar de manera previa, a todos los participantes. Para el caso del cuestionario, dado que su aplicación era en línea, se agregó una casilla de marcación obligatoria sobre el acuerdo de participación voluntaria en el estudio, posterior a la explicación de las condiciones y características. Estos formatos pueden revisarse en los anexos 7 y 8.

Los componentes generales de la metodología se sintetizan en la siguiente tabla:

**Tabla 27. Componentes de la metodología de la investigación**

| COMPONENTE              | DECISIONES  |
|-------------------------|---|
| Paradigma               | Interpretivismo   |
| Tipo de investigación   | Cualitativa   |
| Propósito               | Descriptivo- Exploratorio   |
| Enfoque                 | Inductivo   |
| Horizonte temporal      | Transversal   |
| Estrategia              | 1. Análisis teórico. 2. Estudio empírico uno: diseño, validación y aplicación de cuestionario. 3. Estudio empírico dos: Estudio de casos múltiple |
| Población               | IES de Colombia, con programas activos en el CCEDF  |
| Muestreo                | Teórico   |
| Técnicas de recolección | Encuesta- documental    Entrevista    semiestructurada-    Revisión   |
| Análisis                | Segmentación- Reducción – Codificación  |
| Aspectos éticos         | Consignados en documento de consentimiento informado  |

Fuente: elaboración propia





## **CAPÍTULO 6**

### **RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los resultados de los dos estudios empíricos, es decir, lo hallado en el cuestionario que se aplicó a los directivos de programas de las IES del CCEDF del país y en el estudio de casos múltiple. Para una mayor comprensión de lo presentado, deben tenerse en cuenta algunas consideraciones: Se analizaron los programas activos<sup>8</sup> del país dentro del campo de conocimiento de la educación física, esto es, Educación Física, Deporte, Recreación, Actividad Física. En dependencia de los enfoques o tendencias propios de las instituciones, se encuentran otras denominaciones que también hacen parte del campo, como cultura física, ciencias del deporte y preparación física, por tanto, también fueron tenidas en cuenta. Si bien el escenario de análisis son las Instituciones de Educación Superior, de manera específica la mirada estuvo dirigida hacia las direcciones de los programas y dado que algunos pertenecen a facultades y otros a escuelas o institutos, la

---

<sup>8</sup> Entiéndase como programa activo aquel tiene vigente su registro calificado que le permite ofertarse y desarrollarse.

denominación que se ha utilizado para todos es Unidad Académica (U.A.). Con ello se estará haciendo referencia a la estructura administrativa que cobija el programa.

En el estudio empírico uno se describen las características funcionales y administrativas de las U.A. y el perfil de los directivos de programa. Se presenta un panorama general sobre las situaciones de cambio que han atravesado o atraviesan las U.A. desde elementos como las etapas, las causas y el alcance. Luego se analizan estas situaciones por cada etapa y se presentan al final unas conclusiones iniciales que se desprenden de esta fase.

Posteriormente se presentan los resultados del estudio de casos. En primer lugar, se describe el procedimiento y criterios de selección de los casos y las orientaciones metodológicas que se tuvieron en cuenta para su análisis. Luego se hace una descripción general de los tres casos y se contextualiza sobre las situaciones de cambio analizadas. Se procede luego con el análisis de cada caso desde unas categorías principales como proceso, tipo, teorías del cambio, facilitadores y resistencias, cuyo orden de presentación obedece a las fases de cambio en su orden: preparación, cambio, implementación.

### **6.1. Resultados estudio empírico 1: Análisis del Cuestionario**

Con base en la revisión de literatura se diseñó para la primera fase del trabajo empírico, un cuestionario que tuvo como objetivo identificar los procesos de cambio que han desarrollado las IES y a partir de ello, seleccionar los casos que harían parte del estudio de casos. El cuestionario también pretendió dar cuenta de las características funcionales y administrativas de las IES, las cuales se presentan a continuación.

### 6.1.1. Características funcionales y administrativas de las U.A.

En este apartado se indagó por las estructuras organizativas de las U.A y el perfil de sus dirigentes. En la siguiente tabla se presenta el listado de los programas analizados con su respectiva ubicación geográfica:

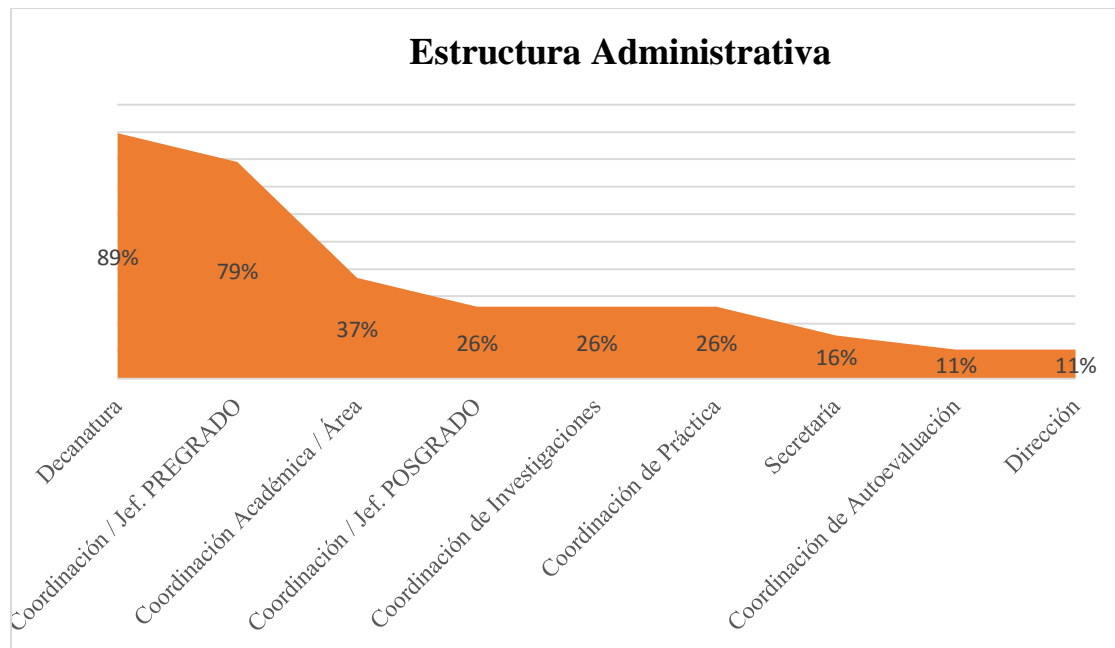
**Tabla 28. Programas analizados y ubicación geográfica**

| Departamento    | Ciudad        | Nº | Nombre Del Programa  |
|-----------------|---------------|----|--|
| Antioquia       | Medellín      | 1  | Actividad Física y Deporte   |
|                 |               | 2  | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte |
|                 |               | 3  | Licenciatura en Educación Física   |
|                 |               | 4  | Licenciatura en Educación Física y Deportes  |
|                 | Rionegro      | 5  | Licenciatura En Educación Física, Recreación y Deportes                                |
| Bogotá D.C      | Bogotá D.C    | 6  | Educación Física Militar   |
|                 |               | 7  | Licenciatura en Educación Física   |
|                 |               | 8  | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                |
| Boyacá          | Tunja         | 9  | Profesional en Entrenamiento Deportivo   |
|                 |               | 10 | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                |
| Cauca           | Popayán       | 11 | Entrenamiento Deportivo  |
| Caquetá         | Florencia     | 12 | Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación                                |
| Huila           | Neiva         | 13 | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte                                 |
| Meta            | Villavicencio | 14 | Licenciatura en Educación Física y Deportes  |
| Nariño          | Pasto         | 15 | Licenciatura en Educación Física   |
| Quindío         | Armenia       | 16 | Licenciatura en Educación Física y Deportes  |
| Risaralda       | Pereira       | 17 | Ciencias del Deporte y la Recreación   |
| Santander       | Bucaramanga   | 18 | Cultura Física, Deporte y Recreación   |
| Sucre           | Sincelejo     | 19 | Ciencias del Deporte y la Actividad Física   |
| Valle Del Cauca | Cali          | 20 | Deporte  |

Fuente: elaboración propia

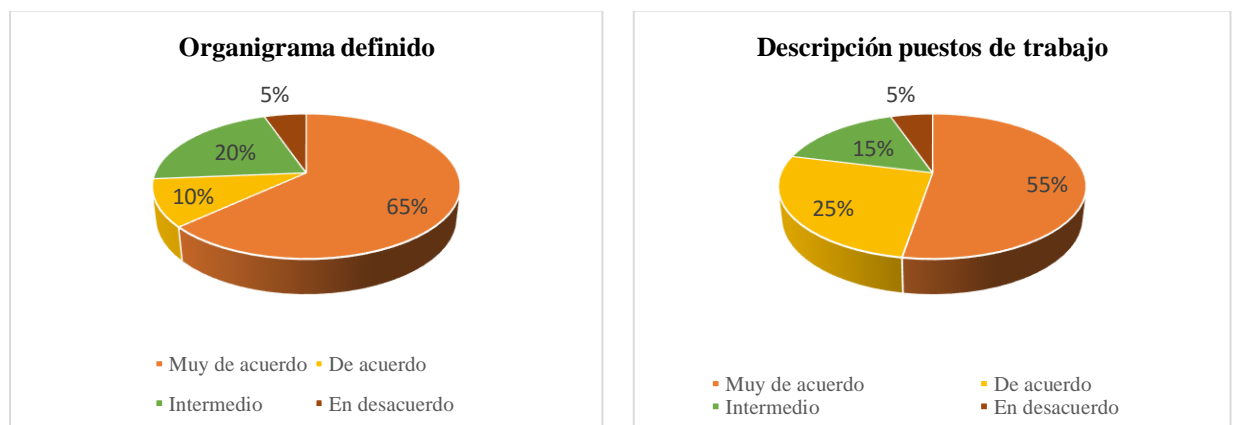
Las U.A. en su mayoría cuentan con decanatura, coordinación del programa y coordinación académica o de área. Un 26% cuenta con coordinación de posgrados, de investigaciones y de prácticas y en menores porcentajes, secretaría, coordinación de autoevaluación y dirección. Hay otros cargos que se mencionaron solo una vez como las

coordinaciones de bienestar, extensión, estudiantes, egresados, relaciones interinstitucionales, comunicaciones, entre otros.



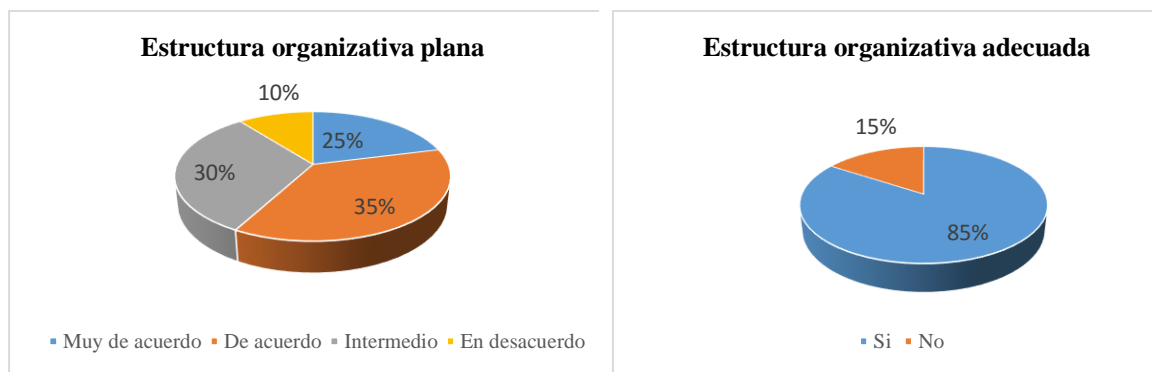
**Gráfico 2. Cargos administrativos de las U.A.**

Entre el 75% y 80% de los directores, expresan estar muy de acuerdo o de acuerdo con tener un organigrama bien definido y con puestos claramente identificados, lo que concuerda con la descripción clara y escrita de los puestos de trabajo que expresaron en otra de las preguntas.



**Gráfico 3. Organigrama y descripción puestos de trabajo**

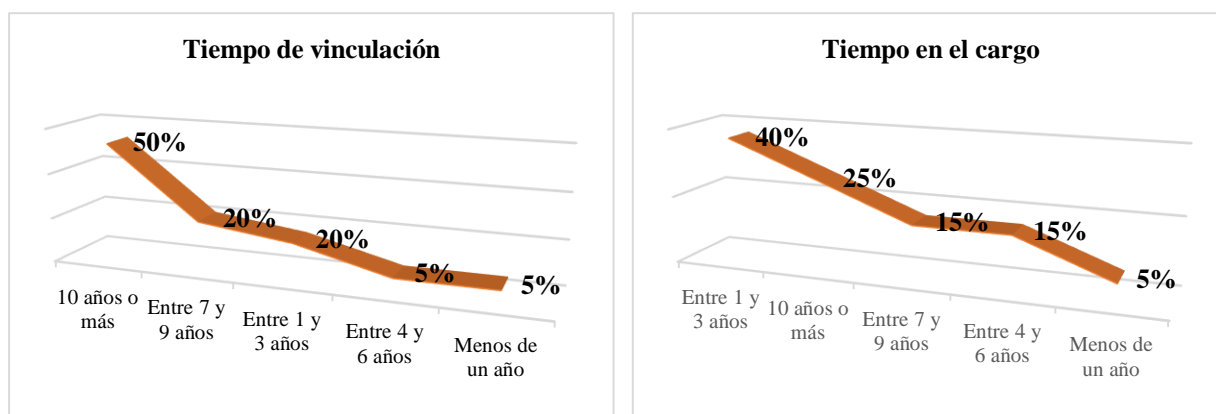
De igual manera, la estructura organizativa de las U.A. es relativamente plana, es decir, con pocos niveles directivos y se considera adecuada para el funcionamiento del programa.



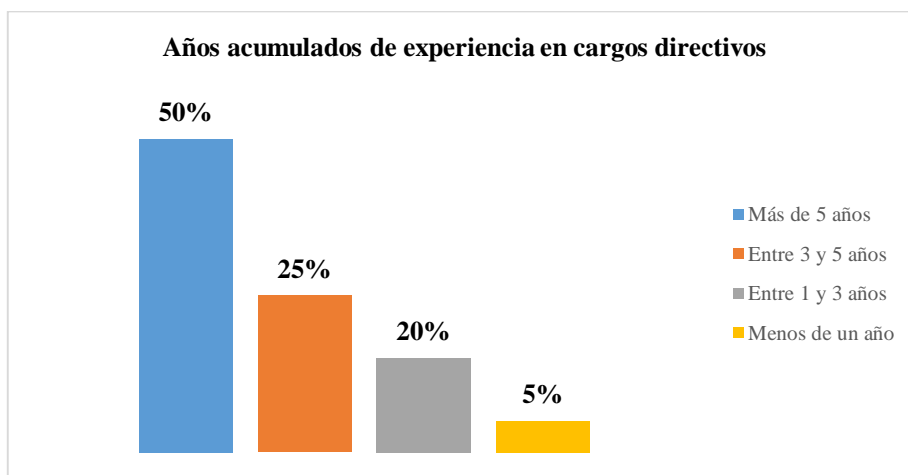
**Gráfico 4. Estructura administrativa U.A. plana y adecuada**

### 6.1.2. Perfil de los directores de programa

En relación con los directores de los programas, son personas con contratos a término fijo o indefinido en porcentajes muy similares (55%-45% respectivamente) y cuyo tiempo de vinculación en su mayoría, es de 10 años o más. El 40% lleva entre 1 y 3 años en el cargo, de manera ininterrumpida. La mayoría tiene más de tres años de experiencia en cargos directivos.

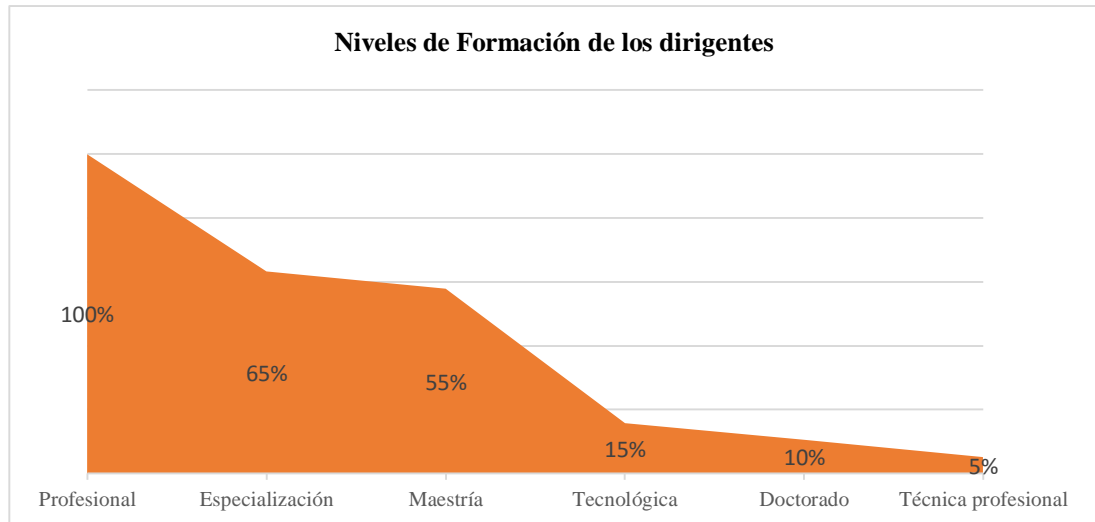


**Gráfico 5. Tiempos de vinculación y en el cargo**

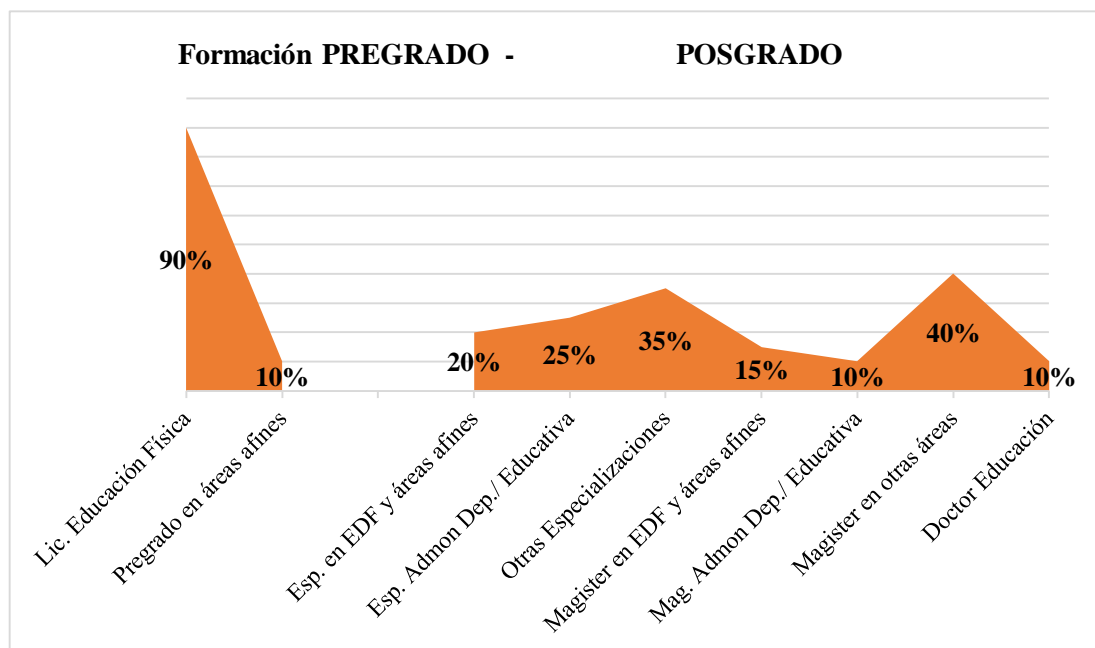


**Gráfico 6. Años acumulados de experiencia en cargos directivos**

En relación con el perfil de formación, todos los directores de programa son profesionales con especialización y maestría (65% y 55% respectivamente). El 10% cuenta con formación doctoral. En cuanto al tipo de formación todos son licenciados en Educación Física o profesionales en áreas afines. La formación a nivel de posgrado en el área de la administración deportiva o educativa es de un 25% para especialización y de un 10% para maestría. El 35% tiene especialización o maestría en Educación Física o área afines y la mayoría (75%) tiene formación a nivel de especializaciones y maestrías en otras áreas de conocimiento. Si bien todos son profesionales en el área, la dirección de un programa demanda, además de las situaciones de contexto propias del área, un componente de formación en administración de organizaciones, asunto que vale la pena indagar en la segunda fase del empírico, es decir, en el estudio de casos.



**Gráfico 7. Nivel de formación de los dirigentes**



**Gráfico 8. Tipo de formación de los directores de programa**

### **6.1.3. Situación general sobre cambios organizativos en las U.A.**

En este apartado se analizan los procesos de cambio organizativo de las U.A. identificando las etapas, causas y alcances del cambio. Se hace un análisis general mostrando

el estado de la situación como escenario para el CCEDF y luego se analiza por cada fase de cambio.

#### 6.1.3.1. Etapas de cambio

Se indagó por las etapas de cambio que atraviesan las U.A. considerando tres posibles de acuerdo con la propuesta de Lewin (1988) que fue acogida desde la revisión de literatura: preparación para el cambio, cambio en sí mismo e implementación del cambio. El 35% de las U.A. se encuentran en la primera fase, es decir, se están preparando para un cambio, el 45% se encuentra realizando justamente el cambio y el 20% ya realizó el cambio y se encuentra implementándolo. La opción de no haber realizado ningún cambio en los últimos cinco años, ni tener previsto hacerlo, estaba disponible en el cuestionario y no fue seleccionada por ninguna IES, lo que refuerza lo hallado en el análisis teórico sobre los constantes procesos de cambio que atraviesan las IES.

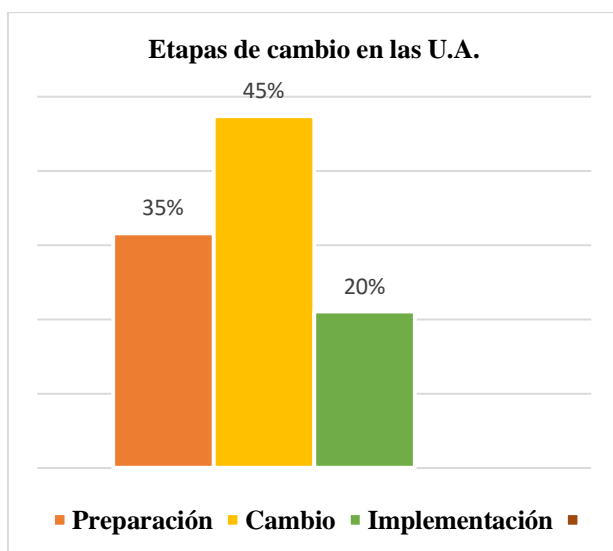
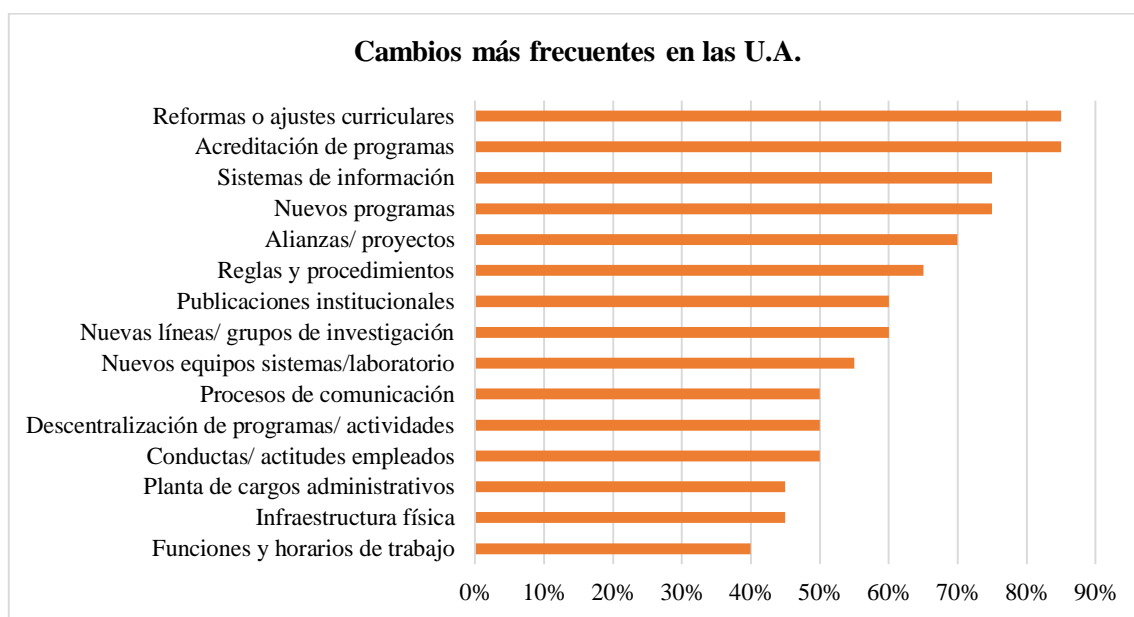


Gráfico 9. Etapas de cambio en las U.A.



### 6.1.3.2. Situaciones de cambio

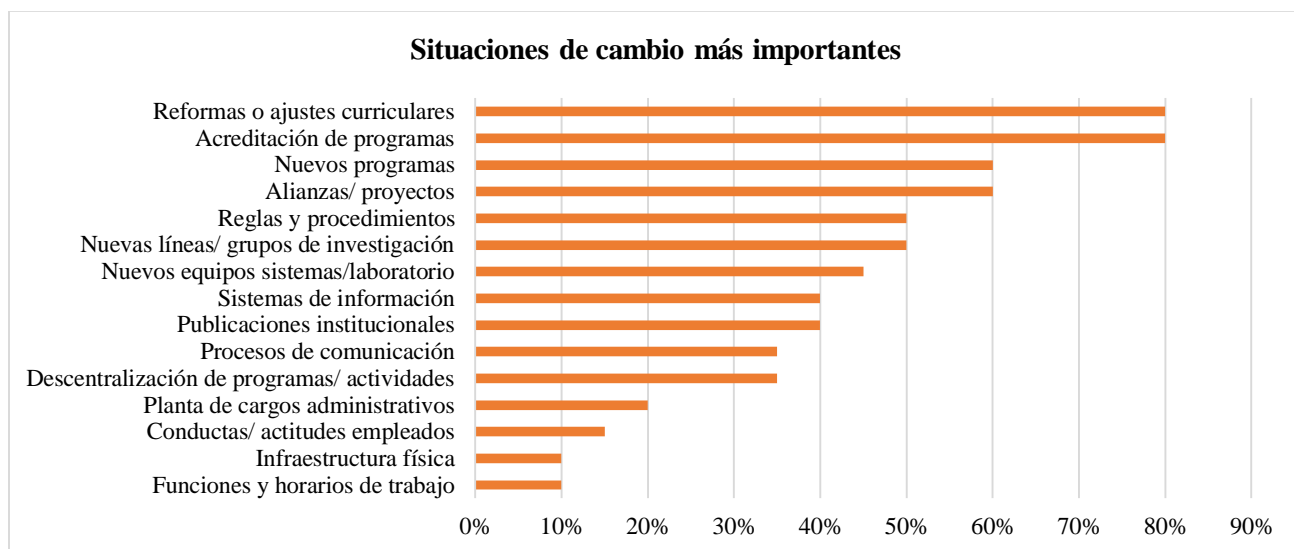
Las situaciones de cambio se analizaron desde la perspectiva tiempo e importancia. Se solicitó que se seleccionaran los cinco cambios más importantes que las U.A. han realizado en los últimos cinco años o que planean hacer, valorando su importancia de 1 a 5, siendo 5 la más importante. Se señalan como las más frecuentes, con porcentajes entre el 70% y el 85%, la acreditación de programas, las reformas, ajustes o innovaciones curriculares, la creación de nuevos programas, cambios en los sistemas de información y alianzas o proyectos con otras instituciones. Los menos frecuentes con porcentajes entre el 40% y el 45%, son los cambios en funciones y horarios de trabajo, planta de cargos administrativos e infraestructura física.



**Gráfico 10. Cambios más frecuentes en las U.A.**

En cuanto a su nivel de importancia, debe plantearse que se dificulta realizar una clasificación precisa, dado que las IES asignaron la misma valoración a varias situaciones

de cambio. En este sentido, el análisis se hizo desde una perspectiva general, identificando que las situaciones de cambio más importantes, con valoración de 5 o 4, son la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares, lo que coincide también con los cambios más frecuentes.



**Gráfico 11. Cambios más importantes**

En la siguiente tabla se presentan todas las situaciones de cambio señaladas por las U.A. con su respectiva valoración. La valoración con cero (0) indica que no se han hecho ni se tienen previsto hacer cambios en esa situación.

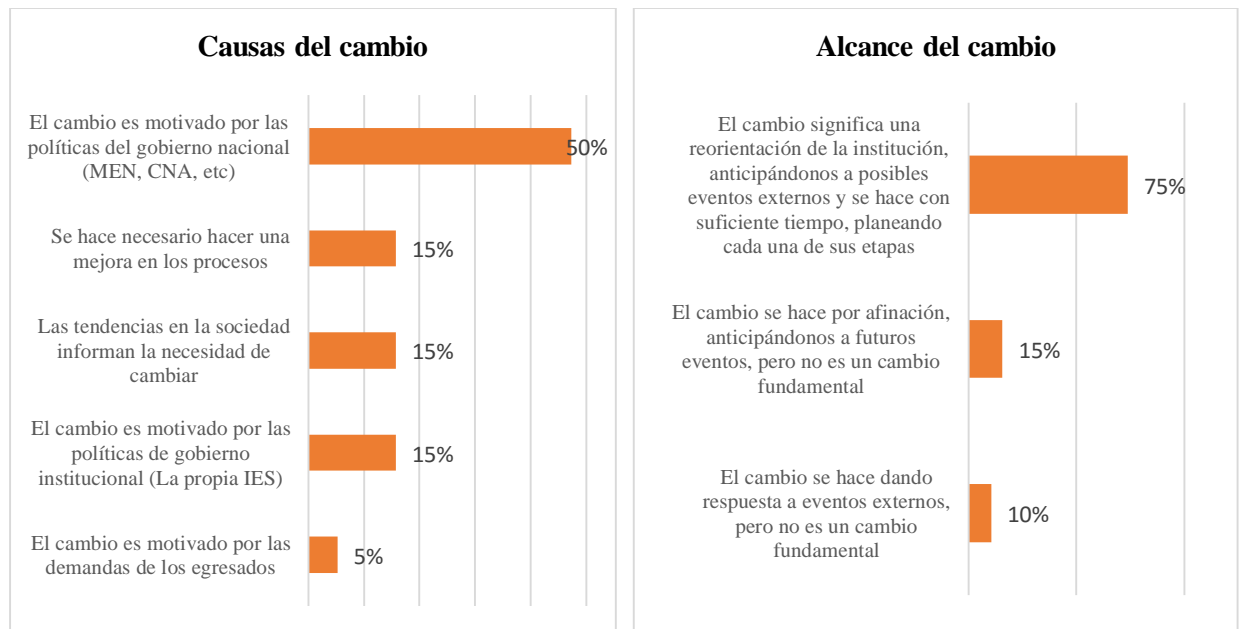
**Tabla 29. Situaciones de cambio y nivel de importancia**

| Situaciones de cambio                       | 5   | 4   | 3   | 2   | 1   | 0   |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Acreditación de programas                   | 55% | 25% | 0%  | 0%  | 5%  | 15% |
| Reformas o ajustes curriculares             | 40% | 40% | 0%  | 5%  | 0%  | 15% |
| Alianzas/ proyectos                         | 40% | 20% | 5%  | 5%  | 0%  | 30% |
| Nuevos programas                            | 35% | 25% | 0%  | 10% | 5%  | 25% |
| Nuevas líneas/ grupos de investigación      | 35% | 15% | 5%  | 5%  | 0%  | 40% |
| Publicaciones institucionales               | 30% | 10% | 10% | 10% | 0%  | 40% |
| Reglas y procedimientos                     | 25% | 25% | 15% | 0%  | 0%  | 35% |
| Nuevos equipos sistemas/laboratorio         | 25% | 20% | 5%  | 0%  | 5%  | 45% |
| Sistemas de información                     | 25% | 15% | 15% | 5%  | 15% | 25% |
| Descentralización de programas/ actividades | 20% | 15% | 10% | 0%  | 5%  | 50% |

| Situaciones de cambio            | 5   | 4   | 3   | 2   | 1   | 0   |
|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Conductas/ actitudes empleados   | 15% | 0%  | 15% | 15% | 5%  | 50% |
| Procesos de comunicación         | 10% | 25% | 5%  | 5%  | 5%  | 50% |
| Planta de cargos administrativos | 10% | 10% | 15% | 5%  | 5%  | 55% |
| Infraestructura física           | 10% | 10% | 5%  | 10% | 10% | 55% |
| Funciones y horarios de trabajo  | 10% | 10% | 5%  | 5%  | 10% | 60% |

### 6.1.3.3. Causas y alcance del cambio

En relación con las causas que motivan el cambio en las U.A. las políticas del gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, son a las que se les otorga el mayor porcentaje, lo que fue también recurrente en la revisión de literatura. Los egresados no juegan aún un rol significativo como fuerza conductora hacia el cambio, dado que sólo en el 5% de los casos, el cambio es motivado por sus demandas. En cuanto al alcance del cambio, en el 75% de las U.A. el cambio significa una reorientación, se hace de manera proactiva previendo futuros eventos externos y se planea con suficiente anticipación cada una de sus etapas.



**Gráfico 12. Causas y alcance del cambio**

#### 6.1.4. Etapa de preparación para el cambio

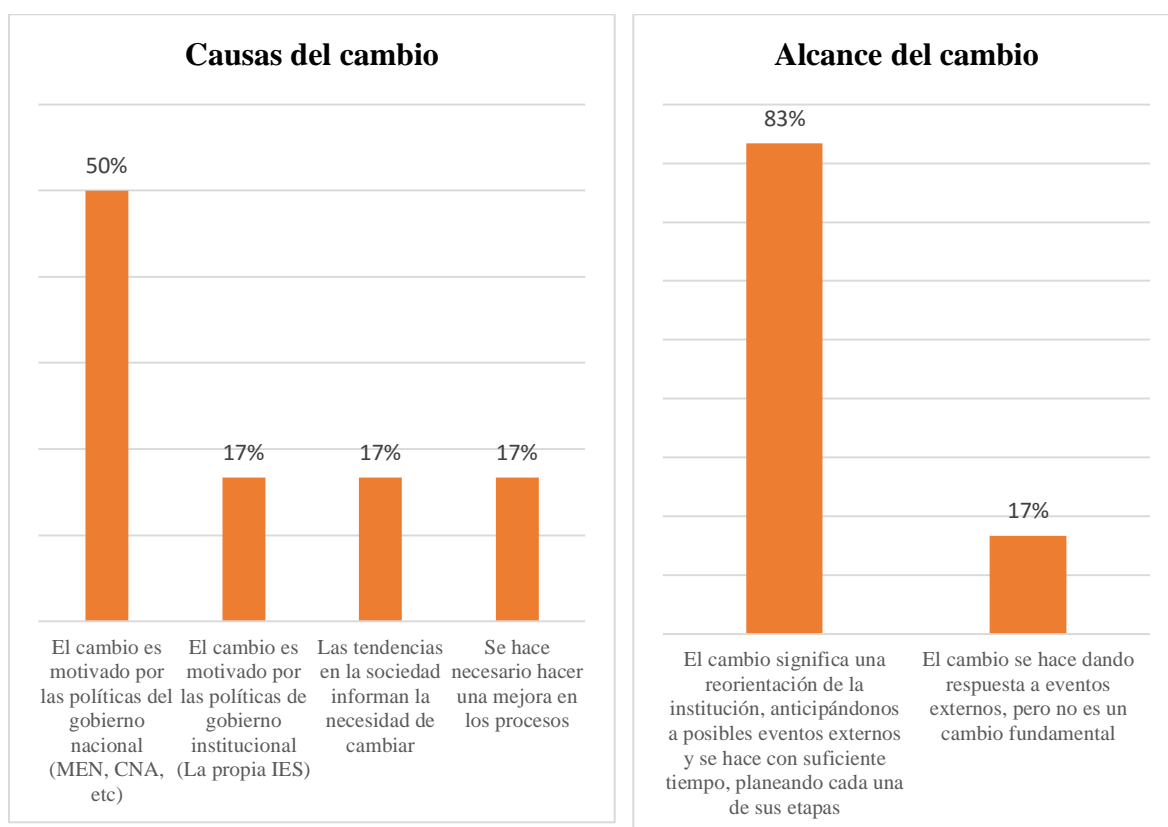
El 100% de las U.A. que se encuentran en la fase de preparación, han realizado o planean hacer cambios relacionados con la adquisición de nuevos equipos o sistemas de laboratorio y con la acreditación de programas. Son frecuentes también los cambios relacionados con la creación de nuevas líneas o grupos de investigación y las reformas o ajustes curriculares. El 50% de las U.A. no han realizado ni planean hacer cambios relacionados con la planta de cargos administrativos y la descentralización de programas o actividades.

La situación de cambio de mayor importancia en esta fase, es la adquisición de nuevos equipos con un 83%. La acreditación de programas también sobresale con una valoración de 5 y 4 por el 100% de las U.A.

**Tabla 30. Cambios en la etapa de preparación**

|   | <b>Frecuencia</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b> |
|---|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Nuevos equipos sistemas/laboratorio         | 100%              | 83%      | 0%       | 0%       | 0%       | 17%      | 0%       |
| Acreditación de programas                   | 100%              | 50%      | 50%      | 0%       | 0%       | 0%       | 0%       |
| Nuevas líneas/ grupos de investigación      | 83%               | 50%      | 17%      | 17%      | 0%       | 0%       | 17%      |
| Reformas o ajustes curriculares             | 83%               | 50%      | 17%      | 0%       | 17%      | 0%       | 17%      |
| Alianzas/ proyectos                         | 67%               | 50%      | 0%       | 0%       | 17%      | 0%       | 33%      |
| Infraestructura física                      | 67%               | 33%      | 0%       | 17%      | 17%      | 0%       | 33%      |
| Publicaciones institucionales               | 67%               | 33%      | 17%      | 0%       | 17%      | 0%       | 33%      |
| Reglas y procedimientos                     | 67%               | 33%      | 17%      | 17%      | 0%       | 0%       | 33%      |
| Sistemas de información                     | 67%               | 33%      | 0%       | 0%       | 17%      | 17%      | 33%      |
| Conductas/ actitudes empleados              | 67%               | 17%      | 0%       | 17%      | 33%      | 0%       | 33%      |
| Funciones y horarios de trabajo             | 67%               | 17%      | 17%      | 0%       | 17%      | 17%      | 33%      |
| Nuevos programas                            | 67%               | 17%      | 33%      | 17%      | 0%       | 0%       | 33%      |
| Procesos de comunicación                    | 67%               | 17%      | 33%      | 0%       | 17%      | 0%       | 33%      |
| Planta de cargos administrativos            | 50%               | 17%      | 17%      | 0%       | 17%      | 0%       | 50%      |
| Descentralización de programas/ actividades | 50%               | 0%       | 17%      | 17%      | 0%       | 17%      | 50%      |

En relación con las causas del cambio, en el 50% de las U.A. el cambio es motivado por las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA) y el otro 50% está distribuido en porcentajes iguales entre las políticas del gobierno institucional, las tendencias de la sociedad y mejora en los procesos. A su vez, para la mayoría de las U.A. (83%) el cambio significa una reorientación de la institución, se planea con tiempo cada una de sus etapas y se hace de manera proactiva como respuesta a posibles eventos externos. Cobra sentido aquí elementos de la teoría de la ecología de las poblaciones, dado que denota que las instituciones constantemente están analizando las demandas del entorno y van ajustando o incluso anticipando sus acciones, en respuesta a tales demandas.



**Gráfico 13. Causas y alcance del cambio en la etapa de preparación**

### 6.1.5. Etapa de cambio

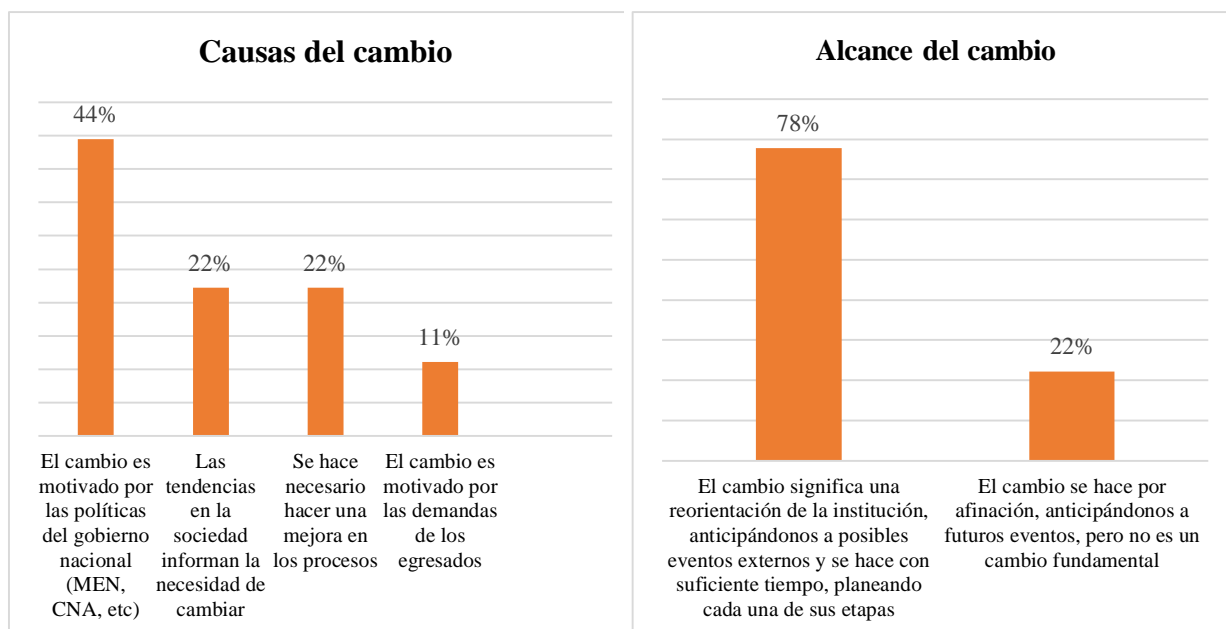
En esta etapa son frecuentes los cambios relacionados con los sistemas de información, las reformas o ajustes curriculares y la acreditación de programas. La descentralización de programas o actividades es la situación de cambio que se presenta con menor frecuencia y en un 67% no ha sido considerada. En términos de importancia la acreditación de programas ha sido evaluada como la más importante. Son considerados también importantes los cambios en infraestructura física, siendo valorados con 4 y 5 por el 56% de las U.A.

En la siguiente tabla se presentan todas las situaciones de cambio con su respectiva frecuencia e importancia. El nivel 0 indica el porcentaje de los que no han realizado ni planean realizar cambios en esa situación.

**Tabla 31. Situaciones de cambio e importancia en la etapa de cambio**

| <b>CAMBIO</b>                               | <b>Frecuencia</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b> |
|---|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Sistemas de información                     | 100%              | 22%      | 22%      | 33%      | 0%       | 22%      | 0%       |
| Reformas o ajustes curriculares             | 89%               | 11%      | 78%      | 0%       | 0%       | 0%       | 11%      |
| Acreditación de programas                   | 78%               | 56%      | 11%      | 0%       | 0%       | 11%      | 22%      |
| Infraestructura física                      | 56%               | 44%      | 11%      | 0%       | 0%       | 0%       | 44%      |
| Alianzas/ proyectos                         | 56%               | 22%      | 22%      | 11%      | 0%       | 0%       | 44%      |
| Reglas y procedimientos                     | 56%               | 22%      | 22%      | 11%      | 0%       | 0%       | 44%      |
| Nuevos equipos sistemas/laboratorio         | 56%               | 11%      | 22%      | 0%       | 22%      | 0%       | 44%      |
| Publicaciones institucionales               | 56%               | 11%      | 11%      | 22%      | 11%      | 0%       | 44%      |
| Conductas/ actitudes empleados              | 44%               | 11%      | 0%       | 11%      | 11%      | 11%      | 56%      |
| Funciones y horarios de trabajo             | 44%               | 11%      | 11%      | 11%      | 0%       | 11%      | 56%      |
| Nuevos programas                            | 44%               | 11%      | 11%      | 11%      | 0%       | 11%      | 56%      |
| Nuevas líneas/ grupos de investigación      | 44%               | 0%       | 33%      | 0%       | 0%       | 11%      | 56%      |
| Planta de cargos administrativos            | 44%               | 0%       | 11%      | 22%      | 0%       | 11%      | 56%      |
| Procesos de comunicación                    | 44%               | 0%       | 22%      | 11%      | 0%       | 11%      | 56%      |
| Descentralización de programas/ actividades | 33%               | 11%      | 11%      | 0%       | 0%       | 11%      | 67%      |

Las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA) son quienes motivan el cambio en esta etapa. En porcentajes del 22% figuran las tendencias de la sociedad y la mejora en los procesos. Las políticas del gobierno institucional no son tenidas en cuenta como dinamizadoras del cambio. En el 78% de las U.A. el cambio es estratégico, significa una reorientación de la institución y se hace de manera anticipada y planeada previendo posibles eventos externos. En algunos casos (22%) los cambios son incrementales, se hacen por afinación y de manera proactiva.



**Gráfico 14. Causas y alcance del cambio en etapa de cambio**

#### **6.1.6. Etapa de implementación del cambio**

Todas las U.A. que se encuentran en esta etapa han realizado o planean hacer cambios relacionados con la acreditación de programas, alianzas o proyectos interinstitucionales y cambios en las reglas y procedimientos. Son frecuentes también las reformas o ajustes curriculares, cambios en la infraestructura física y adquisición de nuevos equipos de sistemas o laboratorio. Los menos frecuentes son los cambios relacionados con

las funciones y horarios de trabajo y la creación de nuevas líneas o grupos de investigación, el 75% no ha realizado ni planea hacer cambios relacionados con estas dos situaciones.

En términos de su importancia los que se destacan son la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares. El 100% de las U.A valoran la acreditación con 4 o 5.

En la siguiente tabla se presentan todas las situaciones de cambio con su respectiva frecuencia e importancia. El nivel 0 indica el porcentaje de los que no han realizado ni planean realizar cambios en esa situación.

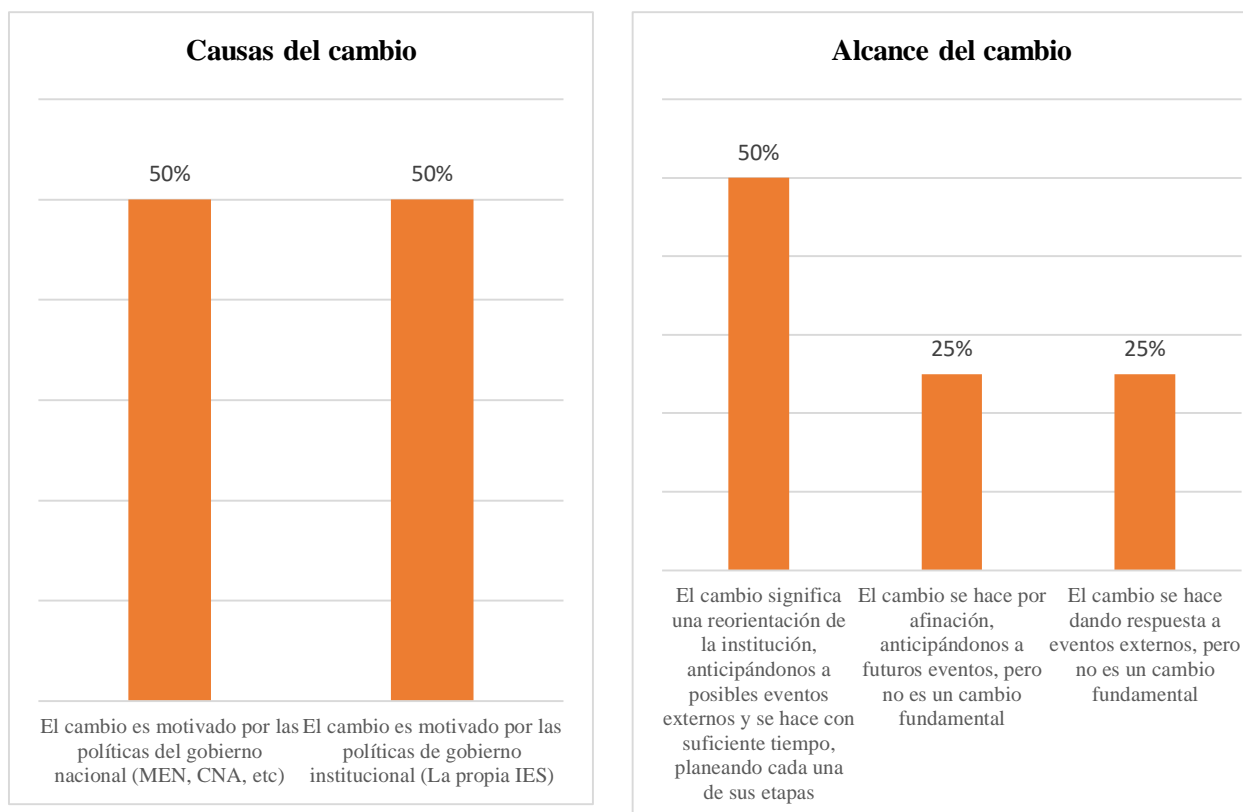
**Tabla 32. Situaciones de cambio e importancia en la etapa de implementación**

| IMPLEMENTACIÓN                              | Frecuencia | 5   | 4   | 3   | 2   | 1   | 0   |
|---|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Acreditación de programas</b>            | 100%       | 75% | 25% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  |
| <b>Alianzas/ proyectos</b>                  | 100%       | 50% | 50% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  |
| <b>Reglas y procedimientos</b>              | 100%       | 25% | 50% | 25% | 0%  | 0%  | 0%  |
| Reformas o ajustes curriculares             | 75%        | 75% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  | 25% |
| Infraestructura física                      | 75%        | 25% | 50% | 0%  | 0%  | 0%  | 25% |
| Nuevos equipos sistemas/laboratorio         | 75%        | 25% | 50% | 0%  | 0%  | 0%  | 25% |
| Publicaciones institucionales               | 50%        | 50% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  | 50% |
| Nuevos programas                            | 50%        | 50% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  | 50% |
| Sistemas de información                     | 50%        | 25% | 25% | 0%  | 0%  | 0%  | 50% |
| Conductas/ actitudes empleados              | 50%        | 25% | 0%  | 25% | 0%  | 0%  | 50% |
| Planta de cargos administrativos            | 50%        | 25% | 0%  | 25% | 0%  | 0%  | 50% |
| Procesos de comunicación                    | 50%        | 25% | 25% | 0%  | 0%  | 0%  | 50% |
| Descentralización de programas/ actividades | 50%        | 25% | 0%  | 0%  | 25% | 0%  | 50% |
| Nuevas líneas/ grupos de investigación      | 25%        | 25% | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  | 75% |
| Funciones y horarios de trabajo             | 25%        | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  | 25% | 75% |

En relación con las causas del cambio, la mitad de las U.A. cambian para responder a las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA) y la otra mitad para responder a las del gobierno institucional (la propia IES). No son fuerzas conductoras del cambio en esta fase, las tendencias de la sociedad, el mejoramiento de los procesos, ni las demandas de los egresados.



El 50% de las U.A. conciben el cambio como una reorientación de la institución, lo hacen de manera planeada y proactiva. El otro 50% está distribuido entre cambios por afinación previendo futuros eventos y como respuesta a eventos externos, es decir, se presentan tanto de manera proactiva como reactiva.



**Gráfico 15. Causas y alcance del cambio en la etapa de implementación**

Consolidando lo hallado en las tres etapas, hubo situaciones de cambio que se destacaron en frecuencia e importancia como la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares y otras que tuvieron un comportamiento variable en las diversas etapas. En la siguiente tabla puede observarse la frecuencia de cada situación en cada etapa de cambio.

**Tabla 33. Situaciones de cambio por etapas**

| Situaciones de cambio/ Etapas               | Preparación | Cambio | Implementación | General |
|---|-------------|--------|----------------|---------|
| Acreditación de programas                   | 35%         | 41%    | 24%            | 89%     |
| Reformas o ajustes curriculares             | 31%         | 50%    | 19%            | 84%     |
| Sistemas de información                     | 27%         | 60%    | 13%            | 79%     |
| Nuevos equipos sistemas/laboratorio         | 43%         | 36%    | 21%            | 74%     |
| Alianzas/ proyectos                         | 31%         | 38%    | 31%            | 68%     |
| Reglas y procedimientos                     | 31%         | 38%    | 31%            | 68%     |
| Infraestructura física                      | 33%         | 42%    | 25%            | 63%     |
| Publicaciones institucionales               | 36%         | 45%    | 18%            | 58%     |
| Conductas/ actitudes empleados              | 40%         | 40%    | 20%            | 53%     |
| Nuevas líneas/ grupos de investigación      | 50%         | 40%    | 10%            | 53%     |
| Nuevos programas                            | 40%         | 40%    | 20%            | 53%     |
| Procesos de comunicación                    | 40%         | 40%    | 20%            | 53%     |
| Funciones y horarios de trabajo             | 44%         | 44%    | 11%            | 47%     |
| Planta de cargos administrativos            | 33%         | 44%    | 22%            | 47%     |
| Descentralización de programas/ actividades | 38%         | 38%    | 25%            | 42%     |

**Nota:** los porcentajes mostrados en las etapas de preparación, cambio e implementación se consideran desde las U.A. que han realizado o planean revisar cambios en esa situación. Los porcentajes mostrados en la columna general, están considerados desde el total de las U.A.

### 6.1.7. Conclusiones preliminares

Hay una serie de conclusiones que se desprenden de esta primera fase del estudio empírico y que se convierten en un insumo para profundizar la información en el estudio de casos:

- En términos de la formación de los directores de programa, todos poseen estudios de pregrado en Educación Física y áreas afines. La formación posgradual en su mayoría, es en otras áreas de conocimiento. No se presentan casos de formación específica de base en administración de organizaciones, lo que se abordó como asunción en el desarrollo del marco teórico, pero sí hay quienes poseen especialización o maestría -25% y 10% respectivamente- en administración

deportiva o educativa. Es conveniente indagar por el componente de administración en su formación profesional o continua y determinar cómo se han adquirido los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para dirigir la institución.

- Desde una mirada general, los cambios más frecuentes fueron la acreditación de programas y las reformas o ajustes curriculares. Los más importantes fueron la acreditación de programas, las reformas, ajustes o innovaciones curriculares, la creación de nuevos programas, cambios en los sistemas de información y alianzas o proyectos con otras instituciones. No fue posible determinar la situación de cambio más importante para cada U.A. dado que valoraron varias respuestas con cinco<sup>9</sup>, por tanto, se hace necesario reconocerlo a través del estudio de casos.
- Hay situaciones de cambio que se presentan con mayor frecuencia en unas etapas que en otras, o que son importantes en unas fases y en otras no. La acreditación de programas indiscutiblemente es la situación de mayor frecuencia e importancia, dado que fue recurrente desde la perspectiva general y en cada una de las etapas de cambio. Las reformas o ajustes curriculares fue una situación frecuente en las tres fases, pero su importancia sólo fue significativa en la etapa de implementación.
- Las políticas del gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Acreditación fue la causa más recurrente del cambio. El gobierno institucional (la propia IES) ejerce presión hacia el cambio en la etapa 3. Es conveniente profundizar en el estudio de casos el papel que juegan estos organismos en los procesos de cambio.

---

<sup>9</sup> Una de las preguntas del cuestionario indagaba por los cinco cambios más importantes de las U.A. clasificándolos de 1 a 5. La mayoría de U.A. seleccionaron más de cinco situaciones y valoraron varias -y en algunos casos todas- con 5, lo que dificultó la identificación del cambio más importante. La validación con expertos y la prueba piloto no presentaron problemas de comprensión en este sentido.

- Los cambios fueron asumidos como una reorientación de la institución y se planearon anticipadamente cada una de sus etapas previendo posibles eventos externos.
- Las Instituciones de Educación Superior y de manera más específica, las unidades académicas, enfrentan cotidianamente procesos de cambio. El 100% de las U.A. se están preparando para un cambio, lo están realizando, o lo están implementando. En esta fase se identificaron procesos de cambio de manera general. Es conveniente indagar de manera más específica por la situación de cambio que enfrentan o han enfrentado, en asuntos como el tipo, alcance, causas, tiempo, estrategias, actores, entre otros elementos que permitirán conocer de manera más profunda cómo se desarrolla o desarrolló el proceso de cambio en la U.A. Esto se hace a través del estudio empírico dos, con tres de las 20 instituciones encuestadas.

## **6.2. Estudio empírico 2: Análisis de los casos**

Se seleccionaron tres IES, una por cada fase de cambio, a partir de la perspectiva del modelo de Lewin (1988), es decir, una IES que estuviera preparándose para el cambio, otra que estuviera justamente haciendo el cambio y la tercera, que estuviera implementándolo. Esta selección se hizo a partir de los resultados del primer estudio empírico que permitió identificar, de manera general, las situaciones de cambio más significativas que estaban adelantando o habían adelantado las IES, y de los criterios que se presentaron en la metodología, siguiendo las orientaciones de Rodríguez, Gil, y García (1996) y Stake (1998), entre las que se resaltan la facilidad de acceso de la investigadora a la información por ubicación geográfica, el interés y la disposición de la IES para participar en el estudio y la

posibilidad de tener las tres perspectivas en relación con las tres fases de cambio que se han mencionado.

### **6.2.1. Descripción general de los casos**

Los casos seleccionados son IES reconocidas por el ministerio de educación nacional con programas activos en el campo de conocimiento de la educación física, dos pertenecen al sector público y una pertenece al sector privado. A nivel de pregrado ofrecen programas enfocados a la formación de licenciados con perfiles de ocupación en las diversas áreas que componen el campo, como son la docencia, la actividad física y la salud, el entrenamiento y la administración deportiva.

Dentro de sus estructuras administrativas cuentan con un director o jefe de programa y unos Consejos y comités de apoyo, entre los que se destacan el Consejo de la unidad académica como máxima autoridad para la toma de decisiones y el comité de currículo del programa. Para sus procesos de docencia, investigación y extensión, cuentan con profesores de planta de tiempo completo y medio tiempo que para el caso de las del sector público, son vinculados por concurso público de méritos y para las del sector privado, de acuerdo con procesos internos definidos por la misma unidad académica. Cuentan también con profesores de cátedra en quienes recae en gran porcentaje, el proceso de docencia.

En relación con las situaciones de cambio, las tres IES se preocupan por la alta calidad de sus programas, la cual evidencian a través de los procesos para lograr o renovar la certificación que otorga el Ministerio de Educación Nacional a través del Consejo Nacional de Acreditación y desde la perspectiva del mejoramiento continuo, están atentas a las demandas del entorno y hacen los ajustes o adaptaciones necesarias, entre ellos, ajustes o innovaciones curriculares.

Es importante también señalar que la selección de los casos, se hizo teniendo en cuenta el modelo de Lewin (1988) que plantea tres fases en un proceso de cambio, como son la preparación, el cambio en sí mismo y la implementación.

El primer caso es un proceso de reacreditación de alta calidad del programa y corresponde a la primera fase, es decir, la fase de preparación para el cambio. Las IES pueden someterse de manera voluntaria<sup>10</sup> a un proceso de evaluación de alta calidad de sus programas, para lo cual siguen una guía que ofrece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que incluye un proceso de evaluación interna (autoevaluación) y externa (pares académicos del CNA) y un posterior informe a partir del cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorga o no la certificación. Esta certificación se concede por un período de siete años, momento en el cual, de manera previa a su vencimiento, las IES podrán solicitar la reacreditación. El proceso consiste entonces en hacer la autoevaluación, lo cual involucra a todos los grupos poblacionales de las IES, es decir, profesores, estudiantes, egresados y empleadores a través de una serie de encuestas y/o entrevistas que se aplican y elaborar un informe que se denomina documento maestro que contiene unos factores y características que son las que se evalúan para dar cuenta de las condiciones de calidad del programa. Luego de ingresar el documento a una plataforma que establece el ministerio para tal fin, se recibe la visita de uno, dos o en ocasiones tres pares académicos del CNA para verificar tales condiciones y emitir su concepto al MEN. Los factores y características que se presentan en el informe, se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 34. Factores y características para la acreditación de programas**

| Factores                                     | Características  |
|--|--|
| Misión, proyecto institucional y de programa | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Misión y proyecto institucional</li> <li>- Proyecto educativo del programa</li> <li>- Relevancia académica y pertinencia social del programa</li> </ul> |

<sup>10</sup> Desde el año 2015 el proceso es obligatorio para los programas de licenciatura del país de acuerdo con el plan de desarrollo del gobierno nacional

| <b>Factores</b>   | <b>Características</b>   |
|---|--|
| Estudiantes   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Mecanismos de selección e ingreso</li><li>- Estudiantes admitidos y capacidad institucional</li><li>- Participación en actividades de formación integral</li><li>- Reglamentos estudiantil y académico</li></ul>   |
| Profesores  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Selección, vinculación y permanencia de profesores</li><li>- Estatuto profesoral</li><li>- Número, dedicación, nivel de formación y experiencia de los profesores</li><li>- Desarrollo profesoral</li><li>- Estímulos a la docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social y a la cooperación internacional</li><li>- Producción, pertinencia, utilización e impacto de material docente</li><li>- Remuneración por méritos</li><li>- Evaluación de profesores</li></ul> |
| Procesos académicos                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>- Integralidad del currículo</li><li>- Flexibilidad del currículo</li><li>- Interdisciplinariedad</li><li>- Metodologías de enseñanza y aprendizaje</li><li>- Sistema de evaluación de estudiantes</li><li>- Trabajos de los estudiantes</li><li>- Evaluación y autorregulación del programa</li><li>- Extensión o proyección social</li><li>- Recursos bibliográficos</li><li>- Recursos informáticos y de comunicación</li><li>- Recursos de apoyo docente</li></ul>   |
| Visibilidad nacional e internacional                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales</li></ul>  |
| Investigación, innovación y creación artística y cultural | <ul style="list-style-type: none"><li>- Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural</li><li>- Compromiso con la investigación, la innovación y la creación artística y cultural</li></ul>  |
| Bienestar institucional                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Políticas, programas y servicios de bienestar universitario</li><li>- Permanencia y retención estudiantil</li></ul>  |
| Organización, administración y gestión                    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Organización, administración y gestión del programa</li><li>- Sistemas de comunicación e información</li><li>- Dirección del programa</li></ul>  |
| Impacto de los egresados en el medio                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Seguimiento de los egresados</li><li>- Impacto de los egresados en el medio social y académico</li></ul>   |
| Recursos físicos y financieros                            | <ul style="list-style-type: none"><li>- Recursos físicos</li><li>- Presupuesto del programa</li><li>- Administración de recursos</li></ul>   |

Fuente: lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013)

Esta IES se ha ubicado en la fase de preparación porque está desarrollando anticipadamente una serie de actividades que conducirán al cambio, el cual se considera que se da en el momento que se obtiene tal reacreditación, lo que se prevé para 2018.

El segundo caso corresponde a una acreditación de programa, situación similar a la señalada en el caso anterior, solo que la IES se ha sometido a este proceso por primera vez.

Se considera que está en la fase de cambio, dado que ya han finalizado el informe de autoevaluación que es el que se ingresa a la plataforma que el MEN dispone para este proceso, han recibido la visita de pares del CNA para verificar las condiciones de calidad y están a la espera del concepto final, momento en el cual se considera que finaliza la fase de cambio y empieza la de implementación.

El tercer caso se trata de un ajuste curricular, es decir, una modificación al plan de formación del programa y se considera que está en fase de implementación porque el ajuste ya ha sido aprobado y puesto en marcha, es decir, ya hay unos estudiantes del programa que están siendo formados bajo esa nueva versión.

Se exponen a continuación los resultados de cada caso, para lo cual, en aras de mantener el anonimato, se hará referencia al caso (CASO 1, CASO 2, CASO 3) y no al nombre de la IES. También es importante señalar que en ocasiones se extraen algunas citas textuales de las entrevistas, las cuales fueron nombradas con siglas para mayor organización y fácil ubicación. La estructura de las siglas es la siguiente: Ca.Ebx-n, en donde “C” significa caso, “a” es el número caso, “E” significa entrevista, “b” indica si el entrevistado es directivo (D), profesor (P) o estudiante (E), “x” es el número de entrevista y “n” hace referencia a la línea en la cual está ubicada la cita en la transcripción de la entrevista. En la siguiente tabla se presenta la lista de entrevistados por cada caso con su respectivo código, perfil y líneas citadas:

**Tabla 35. Códigos, perfil y citas entrevistados**

| <b>Código</b> | <b>Caso</b> | <b>Perfil</b>                | <b>Líneas Citadas</b>           |
|---------------|-------------|------------------------------|---------------------------------|
| C1.ED1        | Caso 1      | Director de unidad académica | 13-22-30-35-43-55-65-70         |
| C1.ED2        | Caso 1      | Director de programa         | 35-36-37-38-39-40-45-58-60-61   |
| C1.EP1        | Caso 1      | Profesor de planta           | 12-13-18-19-24-36               |
| C1.EE1        | Caso 1      | Estudiante                   | 4-12-14-31-42                   |
| C2.ED1        | Caso 2      | Director de unidad académica | 3-23-40-47                      |
| C2.ED2        | Caso 2      | Director de programa         | 8-19-39-40-76-84-89             |
| C2.EP1        | Caso 2      | Profesor de planta           | 1-11-17-18-23-26-28-30-31-35-49 |
| C2.EP2        | Caso 2      | Profesor a término fijo      | 9-16-17-46-48-56                |
| C2.EE1        | Caso 2      | Estudiante                   | 3-10-20-23-26                   |



| Código | Caso   | Perfil                       | Líneas Citadas   |
|--------|--------|------------------------------|--|
| C3.ED1 | Caso 3 | Director de unidad académica | 10-22-33-35-40-44-49-54-69-72-76-77-85-96              |
| C3.ED2 | Caso 3 | Director de programa         | 1-8-21-32-35-37-44-46-51-62-64                         |
| C3.EP1 | Caso 3 | Profesor de planta           | 4-7-14-15-40-41-42-47-50-51-53-60-73-76-79-87-92-93    |
| C3.EP2 | Caso 3 | Profesor de planta           | 3-6-12-15-17-27-30-32-33-35-44-46-57-61-67-70-77-83-86 |
| C3.EE1 | Caso 3 | Estudiante                   | 4-8-12-32-34-41-43-                                    |

Fuente: elaboración propia

### **6.2.2. Resultados CASO 1: preparación para el cambio**

Esta institución viene desarrollando una serie de actividades encaminadas a la reacreditación del programa, siendo ésta la situación de cambio que se analiza. El análisis se hace desde unas categorías principales como son el proceso, el tipo de cambio, los recursos y capacidades, los tipos de isomorfismo institucional, la inercia organizativa, los facilitadores del cambio y las fuentes de resistencia, a partir de la red semántica que arroja el programa atlas.ti, la cual permite visualizar las categorías principales, las subcategorías que se desprenden y las citaciones correspondientes. Esto permite tener una perspectiva general del caso y de cada una de las categorías que se presentan en él. Con el fin de ofrecer una idea general de la estructura del análisis para este caso, se presenta la red semántica general:

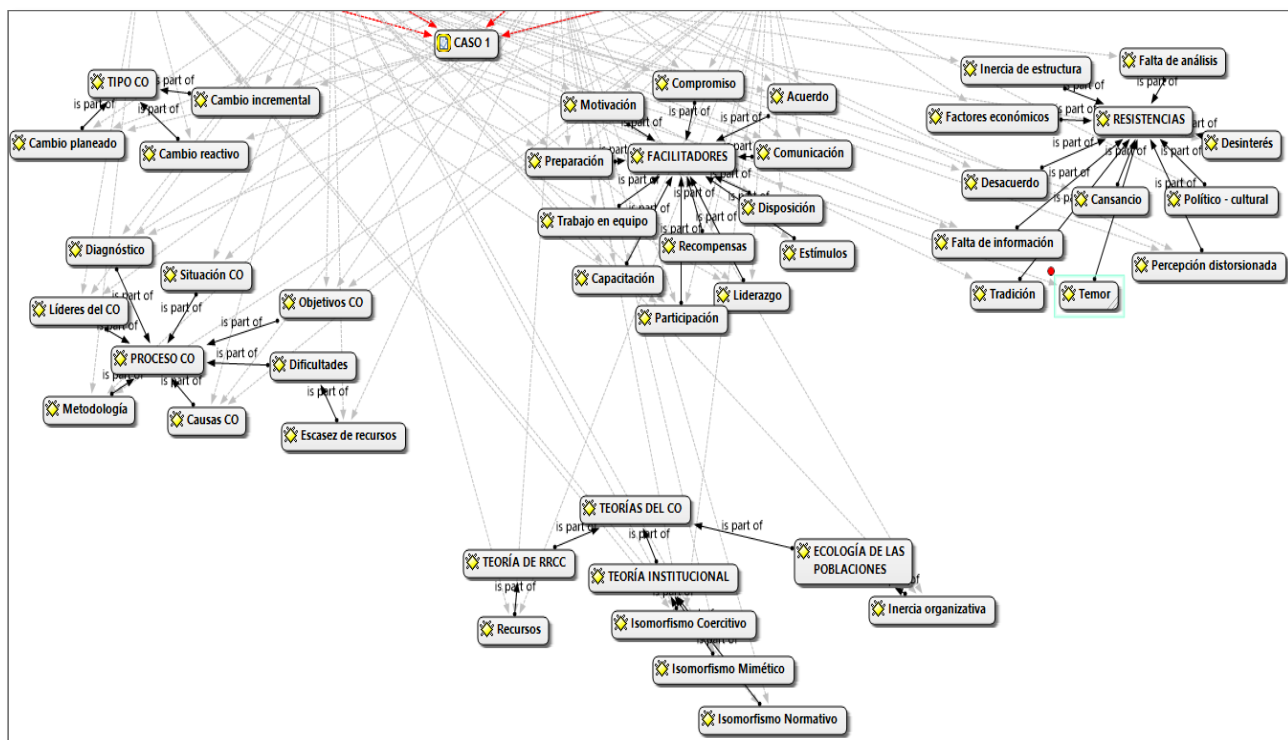


Figura 9. Estructura de análisis CASO 1

Fuente: elaboración propia

### 6.2.2.1. Proceso de cambio

La reacreditación del programa se concibe como una posibilidad de mejora: “*es de la forma que podemos conseguir más recursos, más inversión, más posibilidades de internacionalizarnos*” (C1.ED1-35)<sup>11</sup>, de igual manera, contribuye a la apuesta que tiene la institución de acreditarse en alta calidad. Aunque la institución inició el proceso de manera voluntaria, el cambio termina siendo un asunto obligado debido a la normatividad del gobierno nacional que establece que todos los programas de Licenciatura en el país deben acreditarse, por tanto, es una acción que también emprenden para mantenerse vigentes en la oferta del programa.

<sup>11</sup> Tal como se explicó en el apartado 4.5.1 de descripción general de los casos, estas siglas corresponden a la codificación que se les asignó a las entrevistas, para este caso, C1.ED1-35 significa caso uno, entrevista directivo 1, línea 35 en la transcripción.

En relación con los mecanismos a través de los cuales analizan el entorno interno y externo, se resalta la participación que tienen en la Asociación Red de Facultades de Educación Física, Recreación y Deporte (ARCOFADER) y en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), dado que es un espacio donde pueden conocer tendencias en la formación, reconocer lo que está sucediendo en el país y la normativa que va surgiendo. Se reconoce la importancia también de participar en las capacitaciones que ofrece el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en especial, las del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que se relacionan con los lineamientos y orientaciones para los procesos de acreditación de instituciones y programas. Finalmente, el mismo proceso de autoevaluación que hacen del programa, desde la coordinación de autoevaluación y acreditación institucional, es un insumo que permite identificar en qué aspectos deben mejorar y que también les va informando sobre los nuevos lineamientos o normatividad relacionada.

Metodológicamente adelantan el proceso desde los momentos de autoevaluación y los planes de mejoramiento que de ellos se desprenden. Retoman la experiencia que tuvieron cuando se sometieron por primera vez a la acreditación, desde unos equipos de trabajo conformados específicamente para ello y unas actividades de sensibilización, para concientizar a todos los estamentos sobre este cambio.

Para adelantar el cambio se seleccionaron unos líderes que en su mayoría fueron docentes de tiempo completo, aunque también se contó con la presencia de profesores de cátedra. Estas personas fueron seleccionadas por su conocimiento e interés en el proceso. En términos de organización, el comité de currículo, bajo la dirección de la coordinación del programa, es quien lidera el proceso.

Frente a las dificultades que se han presentado, se señala de manera reiterativa la escasez de recursos financieros, los cuales permiten dar respuesta, pero de manera muy

ajustada. Se señalan debilidades por ejemplo en la relación del número de profesores de tiempo completo y estudiantes, en el número de horas disponibles para el pago de profesores de cátedra y en el presupuesto disponible para adelantar proyectos de internacionalización.

Los principales hallazgos en cuanto al proceso de cambio se presentan en la siguiente figura:

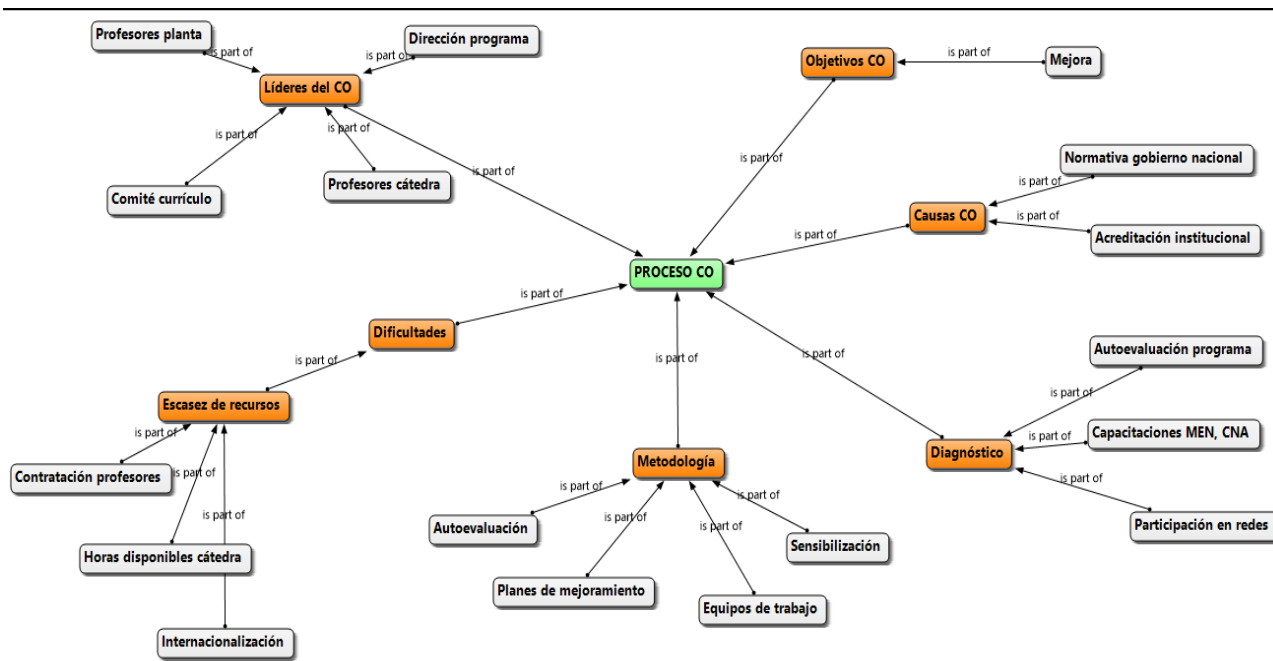


Figura 10. Procesos de cambio CASO 1

Fuente: elaboración propia

### 6.2.2.2. Tipología de cambio

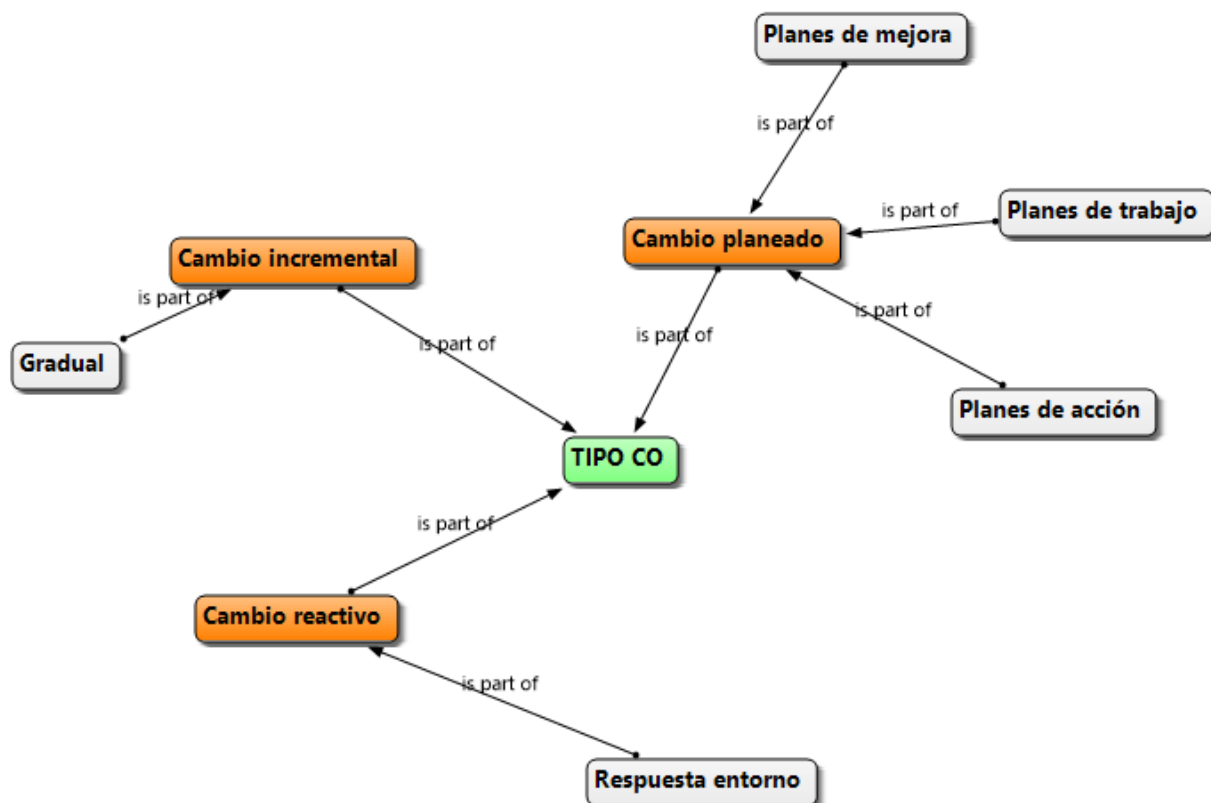
Se evidencian en este caso la presencia de cambios de tipo incremental, planeado y reactivo. El cambio es incremental porque ha sido un proceso permanente, continuo, escalonado, que tiene sus inicios desde que el programa se acreditó por primera vez y que va desarrollándose gradualmente adherido a la dinámica que orientan los procesos de autoevaluación.

También se evidencia que es un proceso planeado, puesto que hay una serie de elementos que van orientando la ruta hacia la reacreditación, entre ellos, los planes de mejoramiento producto de los momentos de autoevaluación, los planes de trabajo de los

profesores con horas destinadas para ello y un plan de acción específico que plasma los cambios que se dan a nivel curricular. Además de ello, hay unas acciones de seguimiento y una visión prospectiva sobre las tareas y actividades que se deben desarrollar dentro de unos tiempos determinados, para llegar al objetivo: *“Sí se ha sentido el hecho de que la facultad está en ese proceso del cambio tanto a nivel curricular, como ya preparar las visitas o preparar ya todo lo que se refiere a la reacreditación de los dos programas”* (C1.EP1-19). A nivel institucional también hay unos planes desde el comité central de autoevaluación desde donde se orienta el trabajo de todas las facultades que están inmersas en ese proceso.

Se reconoce desde las voces de todos los grupos poblacionales (directivos, profesores, estudiantes) que hay unas demandas que el entorno hace que se convierten en temas importantes para direccionar los cambios, por tanto, se admite también la presencia de cambios reactivos en respuesta a tales demandas, como expresa un entrevistado *“nos dimos cuenta de la necesidad que hay en el medio de otras acciones, también de algo que no se necesita, entonces eso dio elementos para que pensáramos en cambios curriculares y aprovecharlos para las reacreditaciones de los dos programas”* (C1.EP1-12).

En la siguiente figura se presentan los hallazgos referidos al tipo de cambio:



**Figura 11. Tipos de cambio CASO 1**

Fuente: elaboración propia

### 6.2.2.3. Teorías del cambio organizativo

Desde las teorías del cambio organizativo que fueron seleccionadas para el análisis de las IES, interesa reconocer la dotación de recursos y capacidades que intervienen en un proceso de cambio. El principal recurso del proceso de reacreditación de este caso fue el recurso humano, referido a los profesores y directivos que hacen parte del equipo de trabajo y que son quienes ponen su conocimiento, habilidades y actitudes para que el proceso salga adelante. Principalmente son profesores vinculados como expresa un directivo: *“en la medida que tengamos docentes de tiempo completo vinculados, ocasionales o de tiempo completo, donde esos docentes hagan investigación, publiquen, hagan pasantías,*

*intercambios, dicten clase, o sea, que la tríada misional esté ahí compuesta en esos profesores, hace que esa reacreditación sea una realidad”* (C1.ED1-13). Está implicado aquí un recurso financiero reflejado en las horas que se asignan a los profesores de planta en su plan de trabajo, que es un recurso en especie, y en los contratos de algunos profesores de cátedra, para este fin.

El conocimiento, no solo de los profesores de la institución sino también de las personas que hacen parte de las asociaciones a las que pertenece el programa, fue uno de los recursos intangibles que más se valora en el proceso: *“ha sido también clave y fundamental, el estar asociados con otras facultades, ya lo decía, ha sido clave porque son muchas las claridades que se encuentran para este proceso de cambio y se recogen aportes de las otras universidades que también ayudan pues a como que sean más fluidas las situaciones, se comparte conocimiento”* (C1.ED2-58). Se resalta también el conocimiento que se desprende de los proyectos de investigación que se adelantan internamente y de manera interinstitucional.

También se destinaron recursos financieros para procesos de capacitación, visita de expertos, viajes nacionales e internacionales de profesores y acciones requeridas desde los planes de mejoramiento. El programa contó con la asignación de recursos CREE, que son unos recursos que se asignan a las universidades públicas provenientes del impuesto sobre la renta para la equidad y a partir de los cuales se pudo hacer inversión en infraestructura.

Hay otros recursos importantes referidos a procesos y procedimientos como es el documento de autoevaluación, que orienta las acciones hacia el objetivo que se busca y la sistematización de información relacionada con los procesos globales de la institución: *“se han sistematizado unos documentos muy importantes que nos aportan a todas las facultades, ya no hay que estar buscando la información sino que nos entregan unos documentos muy*

*completos que hacen parte de los documentos maestros que se ingresan pues a SACES”* (C1.ED2-61).

Las directivas del programa valoran la normativa reciente sobre la acreditación de alta calidad en los programas de licenciatura, como un asunto que llega en un momento propicio para reforzar lo que se venía haciendo. Se contó también a nivel institucional, con una coordinación de autoevaluación que direccionó el proceso.

Si bien el programa cuenta con los recursos necesarios para el proceso de cambio, que se han utilizado de manera óptima para sacar el proyecto adelante, se señala que los recursos financieros fueron muy ajustados y que son pocos los profesores de planta con que cuenta el programa para dar respuesta a la cantidad de actividades que se requieren, no solo para el cambio en sí mismo, sino también para atender la dinámica institucional, dado que no es posible contar con profesores que se dediquen exclusivamente al proceso de reacreditación. Se hace necesario también conseguir recursos para el mantenimiento de los espacios deportivos.

Desde la teoría institucional, es evidente que el gobierno nacional, a través de los lineamientos expresados en el plan de desarrollo, y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en acogimiento a estos lineamientos, ejercen una presión que obliga al cambio, lo que se conoce en la literatura como isomorfismo coercitivo. La acreditación de programas de licenciatura en el país ya no es un asunto voluntario, es una exigencia cuyo incumplimiento conduce a la cancelación de la oferta del programa, lo que es reconocido claramente por directivos, profesores y estudiantes. Sin embargo, dejando a un lado la normativa, el MEN también ha ejercido una influencia que invita a la ruta de la acreditación, dado que destina mayores recursos para las instituciones que cuenten con esta certificación: *“la acreditación institucional no es obligatoria, pero va uno al fondo de las cosas y dice uno que sí, porque si no estás acreditado institucionalmente, no vas a poder tener*



*estudiantes de ser piloto paga, convenios internacionales, mayores y mejores recursos, movilidad, participación en Colciencias” (C1.ED1-55).*

Además de ello, el gobierno institucional, es decir, la misma institución de educación superior, ejerce también una influencia que conduce a mantener la reacreditación del programa, dado que esta IES se encuentra en ruta de acreditación institucional, lo que demanda de una cantidad determinada de programas acreditados, entre los que se encuentra la licenciatura: *“si el programa no se reacredita, se cierra y es un programa menos de los mínimos que hay, para la reacreditación de alta calidad de la institución” (C1.EE1-42).*

Se ha evidenciado también la presencia de isomorfismo mimético, dado que hay otras instituciones en el ámbito nacional y regional, que han sido referentes en los procesos que desarrolla el programa. En el ámbito regional, se han seguido los patrones de comportamiento de la Universidad de Antioquia y se han emprendido acciones a partir de sus desarrollos, especialmente en lo que tiene que ver con procesos de acreditación y creación de programas. Otra institución que se resalta, es el Tecnológico de Antioquia, puesto que lograron acreditarse institucionalmente sin necesidad de altos recursos financieros, lo que se convierte en una motivación para el proceso que adelanta la IES del presente caso.

También el caso presenta algunos asuntos referidos a la ecología de las poblaciones desde la inercia organizativa en que puede caer la IES a partir de ciertas rutinas organizativas en atención a las demandas del entorno, que para el caso es la acreditación de alta calidad.

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos relacionados con las teorías del cambio:

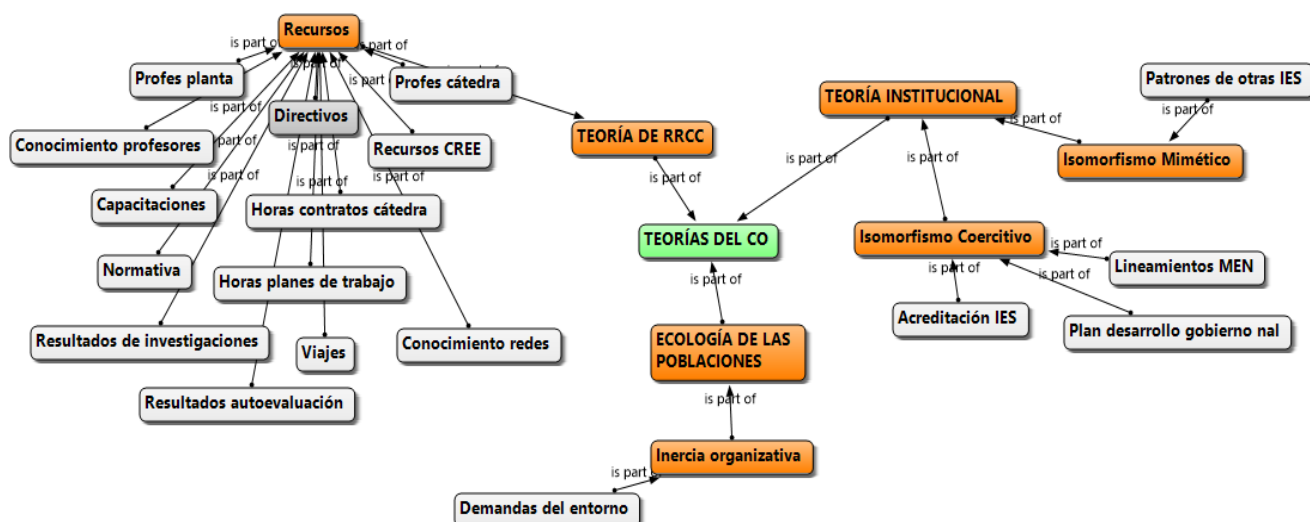


Figura 12. Teorías del cambio CASO 1

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.2.4. Facilitadores del cambio

En términos de los elementos que actúan como facilitadores del cambio, se destacan asuntos referidos a la participación, la comunicación y la capacitación. Desde la perspectiva de directivos y profesores, el proceso ha permitido la participación de todos los estamentos, es decir, profesores, estudiantes, directivos, graduados y sector productivo, dentro de estos últimos se destacan las secretarías de educación, los institutos de deporte y recreación y las cajas de compensación familiar. Principalmente, son los profesores vinculados los que han tenido mayor participación, a través de reuniones semanales de profesores, jornadas pedagógicas y diversos comités que se desarrollan en el programa que tocan con este proceso de reacreditación y que no solo son reuniones informativas, sino que los involucra a todos en la construcción a través de talleres que va recogiendo como insumo el comité de autoevaluación, que es la base de todo el proceso, esto se confirma desde la voz de un profesor que dice: *“los mismos docentes de la facultad hacen parte, prácticamente todos, de esos procesos de autoevaluación, entonces no es que alguien esté por fuera o no sepa que estamos haciendo porque los mismos comités curriculares que en este momento están*

*trabajando para el cambio, son docentes de tiempo completo” (C1.EP1-13).* La participación de los profesores de cátedra es más reducida dado que trabajan en otros lugares, sin embargo, algunos han hecho parte de los comités.

Con los estudiantes, la forma de participación ha sido a través de las representaciones de éstos en los diversos comités del programa, es decir, cada comité cuenta con la presencia de un estudiante, que tiene la posibilidad de expresarse frente al asunto que estén tratando, como lo expresa uno de los directivos que dice: *“estamos muy pendientes de que existan las representaciones estudiantiles en comité de currículo, consejo de facultad, comité de práctica, en reforma curricular, ... y que puedan expresar también pues como lo que piensan frente a la situación de cambio” (C1.D2-39).* Se destaca la labor de la representante de los estudiantes al Consejo de facultad y la posibilidad que también tienen los estudiantes de participar en proyectos de investigación, sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes se reconoce que son pocos los que se interesan por el proceso y que de manera específica, la información que tiene la comunidad estudiantil en relación con la reacreditación, es aún escasa: *“no se ha proyectado pues como mucho al estudiantado el hecho de poder decir, mirá, están estos cambios, vamos para esto, estamos apuntándole a esto” (C1.EE1-14).*

En cuanto a los egresados, se propiciaron espacios importantes dentro del proceso de autoevaluación tales como entrevistas y grupos focales, para conocer su percepción frente a la formación recibida, como lo respalda uno de los entrevistados: *“se tuvo espacios muy importantes, grupos focales con grupos de graduados ... aparte de los grupos focales, se hizo mucho lo que fue aplicación de entrevistas y encuestas para recolectar información sobre su pensamiento frente a cómo está nuestra formación” (C1.ED2-37).*

La participación del sector productivo, en su papel de empleadores de los egresados, fue también desde reuniones que se hicieron en el marco de los procesos de autoevaluación, con el fin de conocer las percepciones que tienen sobre el proceso formativo de los

egresados: *“traer representantes del sector productivo a la institución y hacer también con ellos, son unas reuniones, no tanto de tipo de jornada pedagógica, sino de escucharlos ... en lo que se refiere a lo que es como esa percepción que tienen ellos de la formación de nuestros egresados”* (C1.ED2-36).

La participación que se ha dado en el proceso ha favorecido llegar a acuerdo y superar algunas diferencias: *“el hecho de haber procurado un proceso participativo, ha permitido que de pronto las diferencias que surjan o esos puntos donde no se confluyen desde los distintos estamentos, hayan logrado como conciliarse de alguna manera pues también y tener acuerdos, como para el proceso”* (C1.ED2-35), sin embargo, la IES reconoce que los procesos de participación con los profesores de cátedra y los estudiantes, ha sido reducida, por lo que tiene previstas unas acciones para tratar de propiciar mayores espacios: *“Yo sé que para este año se va, en ese plan, se tiene previsto aumentar más los niveles de participación por ejemplo de los estudiantes y los docentes de cátedra”* (C1.ED2-40).

Los procesos de comunicación han sido permanentes con profesores a través de dos estrategias principales como son las reuniones generales y por área, que involucran tanto a profesores de planta como de cátedra. Se resalta la figura de coordinador de área que se reúne semanalmente con los profesores que pertenecen a dicha área, siendo ésta una estrategia que ha posibilitado que la información sea más fluida entre este grupo poblacional: *“hay la figura de coordinador de área, no coordinador académico sino coordinador de área, que es el profesor de tiempo completo que tiene 4 horas disponibles en su semana para que reúna y convoque sus docentes de área, sea de cátedra o no, entonces todo ese trabajo se ha hecho con ellos, o sea, no hay nada que ellos hagan y que después nos digan, ustedes no nos dijeron nada, es un trabajo que se ha hecho en común acuerdo con ellos”* (C1.ED1-22). Hay otras estrategias que se utilizan con profesores como son otras reuniones

específicas y comités de diversa índole, así como reuniones generales de docentes, semanalmente se hace un claustro de docentes, para revisar asuntos referidos a los procesos de autoevaluación y de reacreditación. También se utiliza el correo electrónico y se valora su uso en aquellos grupos poblacionales que no permanecen en la institución, como los profesores de cátedra y los egresados: *“también es cierto que no todos tienen la posibilidad, al menos los de cátedra de participar, porque trabajan en otra parte, entonces ha sido más de correo electrónico y de yo te retroalimentación”* (C1.ED1-30).

Con los estudiantes se hacen reuniones de reinducción cada semestre para entregar información general relacionada con los procesos de la institución y del programa y reuniones por niveles en atención a demandas que puedan surgir, para discutir o aclarar un tema: *“se hacen reuniones por niveles, pero esas, no es que esté dentro del plan que se tengan que hacer, sino que por ejemplo, si desde el comité de autoevaluación, el comité de currículo, nos damos cuenta que hay que llegar a grupos más pequeños, grupos por ejemplo de la comunidad estudiantil, se hacen reuniones por niveles, reuniones informativas y donde se despejan dudas, se resuelven inquietudes de los estudiantes, o se discute un tema”* (C1.ED2-38). Entre los estudiantes se utilizan estrategias como las redes sociales y asambleas convocadas por la representante estudiantil en donde ha entregado alguna información sobre la reacreditación, sin embargo, aún no ha habido mucha divulgación sobre el asunto: *“todavía no hay claridad, y todavía no se ha divulgado por lo que te digo, porque apenas el grupo de renovación curricular, de transformación curricular, apenas están como estructurando bien todas estas dinámicas”* (C1.EE1-12).

Con los egresados, la IES se ha preocupado por mantener un proceso de comunicación permanente, para lo cual tiene una base de datos y les va entregando información inherente al programa y también para propiciar la participación de ellos en comités y convocatorias: *“nos hemos apropiado de que, estudiante que se haya graduado,*

*una vez se gradúe, lo tengamos incluido en la base de datos y le estemos entregando información permanente, para convocatorias, para información general, para participar de algún comité y eso sí ha sido muy positivo para el programa” (C1.ED1-65).*

En relación con los procesos de capacitación y/o formación que demanda el cambio, se presenta diversidad frente al conocimiento que los profesores tienen del tema, es decir, hay quienes desconocen qué es un proceso de autoevaluación, quienes han tenido experiencias en otras instituciones y otros que aportan desde su fortaleza en elementos que involucra el proceso, como por ejemplo la investigación: *“algunos vienen con esa destreza y ese conocimiento, otros no, entonces otros vienen no más con la competencia de investigación, entonces uno les va a hablar de autoevaluación y dicen, qué es eso, venga yo le explico cómo es” (C1.ED1-43).*

Capacitación específica sobre el cambio y sus demandas en términos de nuevas funciones, no se ha ofrecido, pero si ha habido un acompañamiento permanente desde los líderes para despejar dudas y orientar el proceso. Algunos profesores se han beneficiado de las capacitaciones que ofrece el CNA y las ofrecidas por expertos que son invitados a la IES, sobre temas como currículo, competencias, modelos pedagógicos, programación neurolingüística, que contribuyen a mejorar el desempeño de los docentes en sus asignaturas. De igual manera la IES cuenta con una escuela de docentes que es un proyecto institucional que atiende los requerimientos de los profesores y sus programas, en términos de capacitación. Otras estrategias que se han utilizado son los procesos de inducción y reinducción para los empleados, donde se abordan asuntos más del orden institucional: *“hay una reinducción o hay una inducción de esos empleados, quién conforma la universidad, cuál es la meta, cuál es el proyecto educativo, qué queremos y ellos se han metido en el cuento” (C1.ED1-70).*

De manera específica, las directivas apoyan y propician los procesos de educación formal, es decir, le apuestan a aumentar los niveles de formación de sus profesores hacia magister y doctorado, buscando que eso impacte sobre los indicadores requeridos para la reacreditación.

Todos estos elementos referidos a la participación, la comunicación y la capacitación, son los que han ido preparando a los diversos grupos de interés para el cambio y van logrando que se comprenda la necesidad de llevar a cabo este proceso de reacreditación.

En el caso se presentan otros elementos que actúan como facilitadores como el compromiso de los profesores, dado que todos los de planta han estado empoderados con el proceso, incluso, aunque la participación de los profesores de cátedra fue reducida, el compromiso y aportes de los que estuvieron fueron muy significativos, como lo expresa uno de los profesores de planta: *“la colaboración de los docentes de cátedra ha sido bastante grande, quienes ya se comprometieron con los grupos de renovación de cambios curriculares, ha sido un compromiso bastante grande y positivo en ellos, el hecho de venir a reuniones, el hecho de estar pendiente de las tareas y de desarrollarlas”* (C1.EP1-24). El liderazgo que ha tenido la decanatura y los miembros del Consejo de facultad, es otro aspecto que se destaca y es reconocido tanto por directivos: *“También que se tiene, pues como, como toda la confianza y el apoyo por parte de la decanatura para este proceso”* (C1.ED2-60), como por profesores: *“yo hago parte también del Consejo de facultad y el liderato que ha tenido el mismo Consejo, con estos procesos, pues obviamente es grande”* (C1.EP1-18).

De igual manera, se reconoce el liderazgo que ha tenido la representante estudiantil, posibilitando el flujo de la comunicación hacia la comunidad estudiantil, como lo expresa un entrevistado: *“los estudiantes son liderados ahora por una representante que ha hecho*

*un buen trabajo en el Consejo, es comunicativa, es colaboradora con ellos, la información no se le niega a ninguno” (C1.EP1-36).*

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos referidos a los facilitadores del cambio:

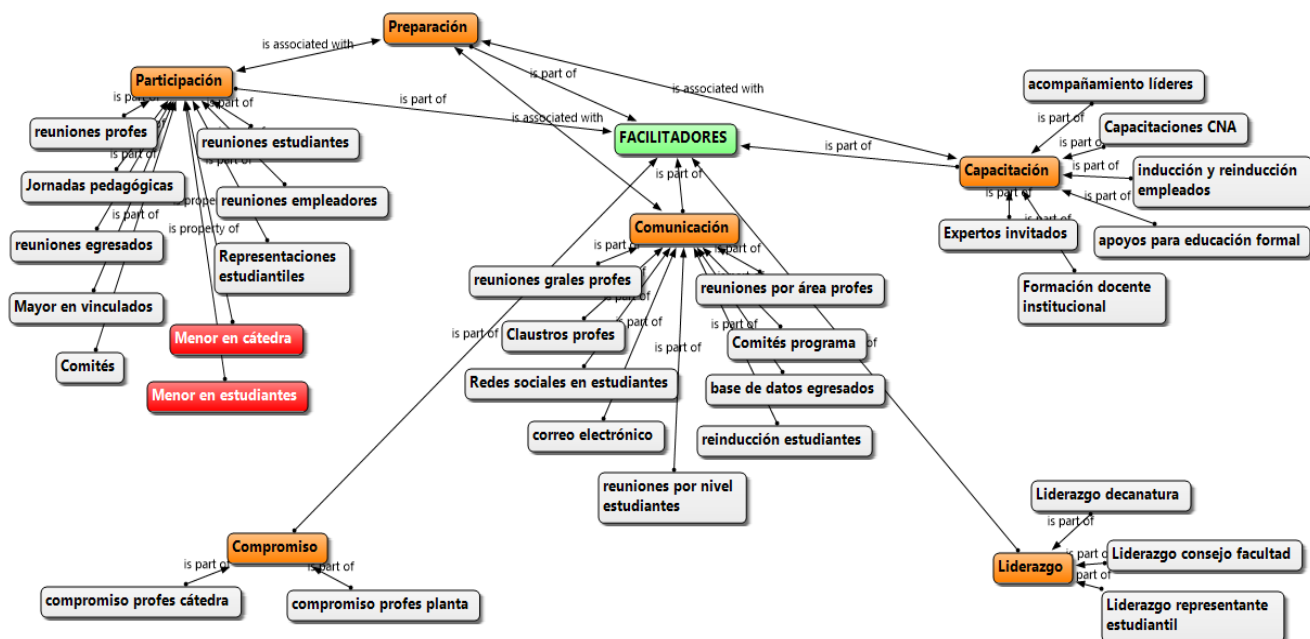


Figura 13. Facilitadores del cambio CASO 1

Fuente: elaboración propia

### 6.2.2.5. Resistencias al cambio

En relación con las fuentes que pueden generar resistencia al cambio, se mencionan en este caso, la falta de información, algunos desacuerdos con el proceso y el desinterés, aunque no podría decirse que se presentaron en todos los grupos poblacionales. La falta de información se presenta en el grupo poblacional de estudiantes, señalando que el proceso en términos de concientizar a los estudiantes sobre la importancia del cambio, apenas se está iniciando, desde la información que transmite la representante estudiantil en las asambleas y la que los profesores dan en momentos de clase, como lo expresa uno de los entrevistados:



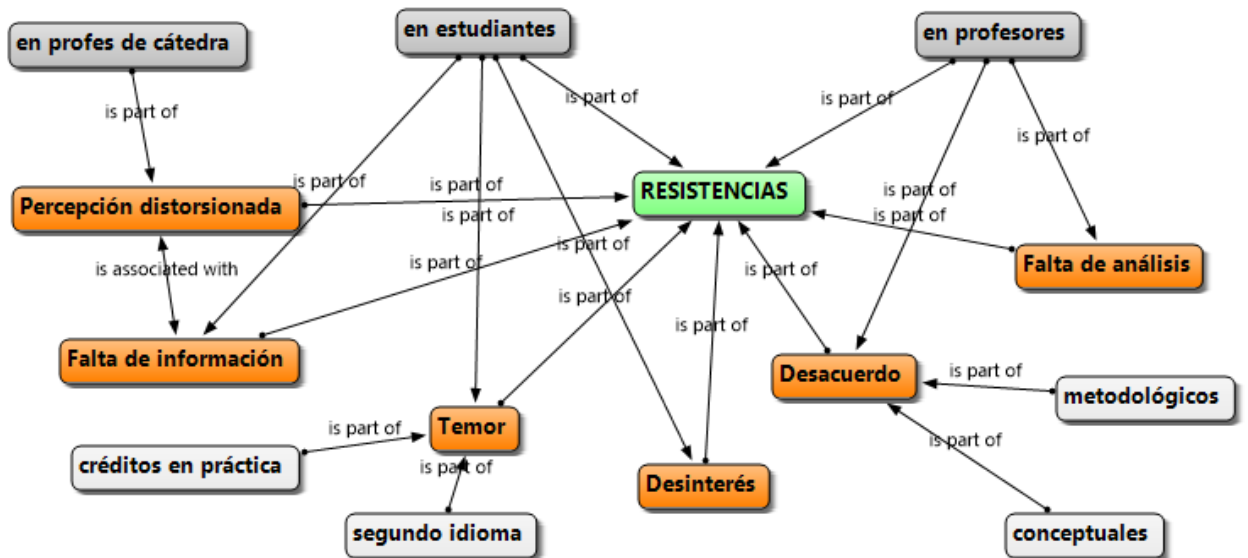
*“el proceso en ese sentido de la comunicación, o por lo menos de que el estudiante coja consciencia sobre qué es lo que se está haciendo, está un poco quedado, está un poco pues como apagado” (C1.EE1-4).*

Los desacuerdos se presentaron en algunos profesores especialmente en lo referido a conceptos y metodología de trabajo y fueron percibidos más desde los productos que se entregaron en las actividades realizadas, que desde expresiones verbales en las discusiones que se desarrollaban, tal como lo expresa un directivo: *“en situaciones de reuniones o talleres que se han hecho y que, al realizarlas, se capta y se vive, se vive como una especie de reacción a la metodología y el procedimiento” (C1.ED2-45).*

El desinterés tiene presencia solo en la comunidad de estudiantes, reconociendo que éstos son muy apáticos a estas dinámicas institucionales y se centran solo en recibir la clase: *“los estudiantes somos muy apáticos, cierto, hay mucha, mucha, apatía y mucho desinterés en estos temas de la dinámica institucional, sí, porque muchos vendrán con su imaginario de venir a estudiar y no más” (C1.EE1-31).*

Aunque se mencionan poco, se presentan otros facilitadores como la falta de análisis, en el sentido que en ocasiones algunos profesores quieren llegar a tomar decisiones de manera muy rápida sin haber expuesto diferentes puntos de vista sobre el asunto. La percepción distorsionada que algunas personas se hacen del cambio, especialmente docentes de cátedra que lo comprenden de una manera diferente que la administración y una de las razones podría ser justamente la falta de información dado que en este grupo poblacional se ha ya mencionado que la participación es baja. En algunos estudiantes se presenta cierto temor por implicaciones dadas en el cambio como por ejemplo con la obligación de certificar determinado nivel en un segundo idioma y el aumento de créditos en el componente de las prácticas, que son dos aspectos que exige la última normativa relacionada con las condiciones de funcionamiento de las licenciaturas.

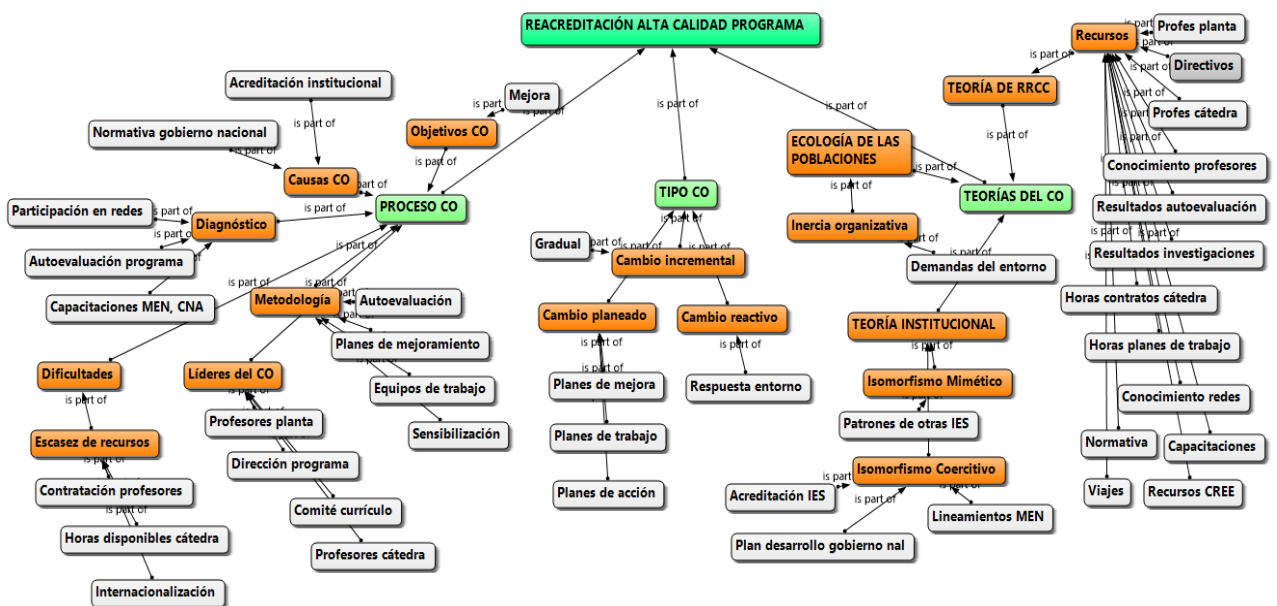
En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos referidos a las resistencias al cambio:



**Figura 14. Resistencias al cambio CASO 1**

Fuente: elaboración propia

Para dar una perspectiva general del caso, se aportan unas figuras que resumen los principales hallazgos, divididas en dos bloques para una mayor visualización. La siguiente reúne las categorías de proceso, tipo y teorías del cambio organizativo:



**Figura 15. Proceso, tipo y teorías de cambio CASO 1**

Fuente: elaboración propia

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos referidos a facilitadores y resistencias:

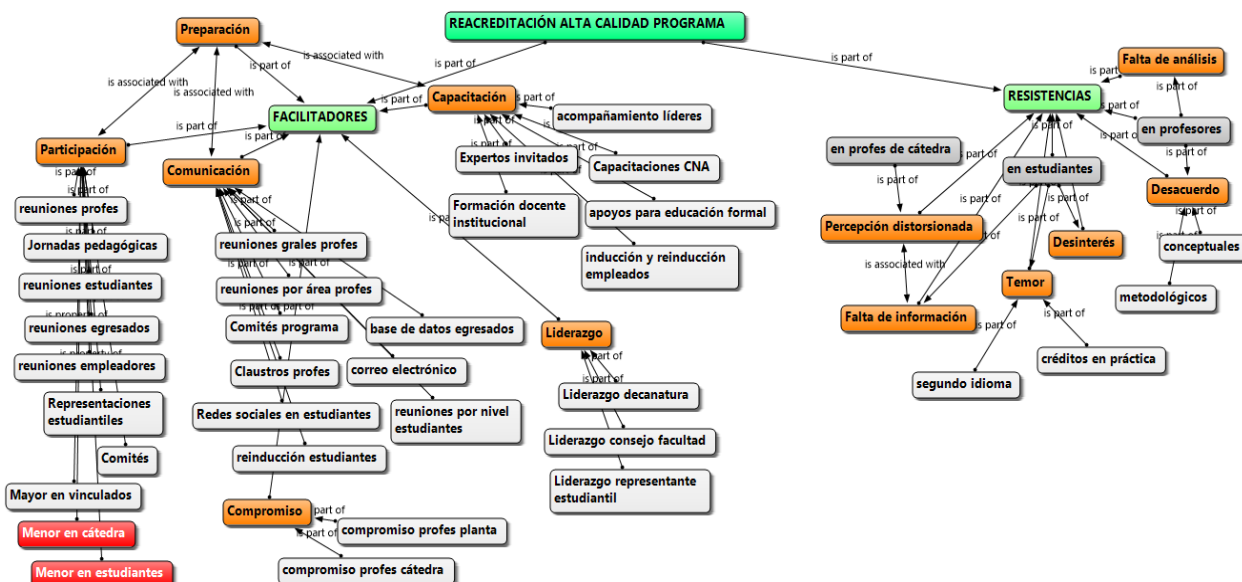


Figura 16. Facilitadores y resistencias CASO 1

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3. Resultados CASO 2: etapa de cambio

Esta IES ha desarrollado ya una serie de actividades encaminadas a la acreditación en alta calidad del programa, siendo ésta la situación de cambio que se analiza. El proceso de acreditación, como se explicó en el apartado 4.5.1 de descripción general de los casos, implica un proceso de autoevaluación a partir del cual se realiza un informe que se envía a la plataforma del MEN, luego viene una visita de pares académicos del CNA para verificar las condiciones de calidad que fueron declaradas y posteriormente el MEN otorga o no, tal certificación. La IES ha avanzado en el proceso hasta la visita de pares y sólo está a la espera de la respuesta del MEN. En este sentido, se considera que ya ha realizado el cambio y

empezará a implementarlo en dependencia de la respuesta que otorgue el MEN. El análisis se hace desde las mismas categorías que fueron expuestas en el CASO 1, con el fin de permitir luego la comparación entre los casos. Estas categorías son el proceso, el tipo de cambio, los recursos y capacidades, los tipos de isomorfismo institucional, la inercia organizativa, los facilitadores del cambio y las fuentes de resistencia.

Para facilitar el análisis, también se construyó una red semántica específica del caso, la cual se ilustra a continuación:

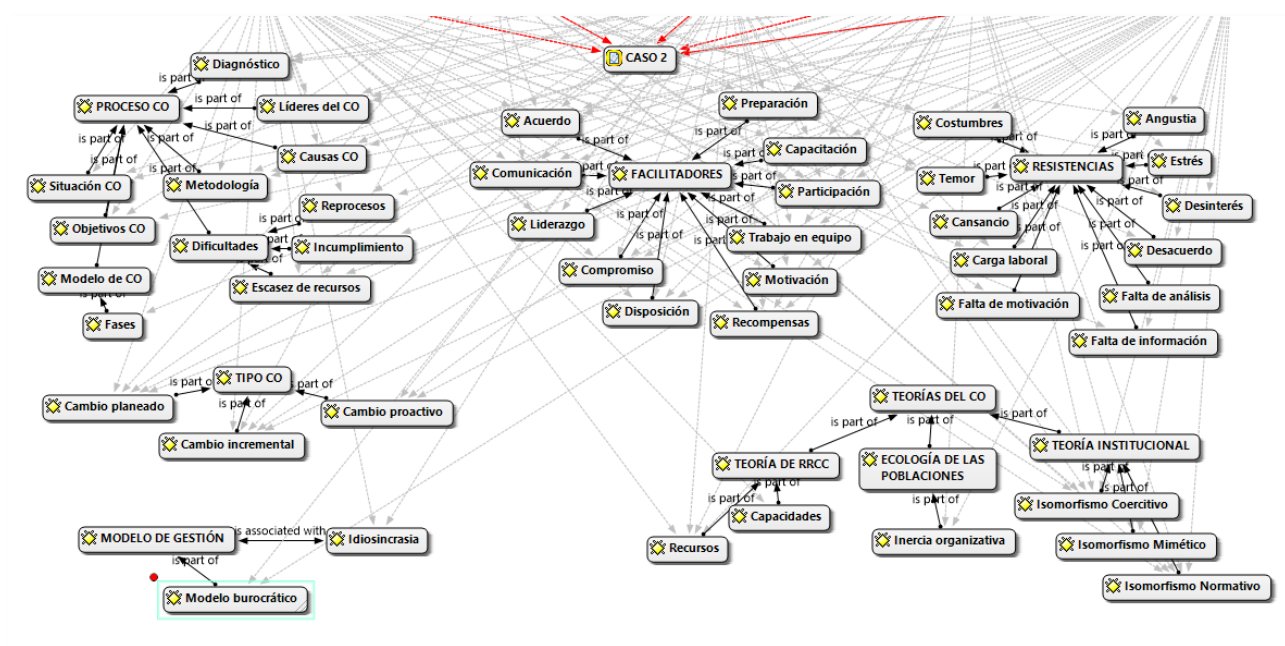


Figura 17. Estructura de análisis CASO 2

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3.1. Proceso de cambio

La acreditación en alta calidad del programa, es una acción que emprende la unidad académica de manera voluntaria, en aras de consolidarse, tener mayor visibilidad y estar a la altura de otras instituciones con mayor trayectoria, que han sido referentes en el área. Es una ruta que claramente identifican desde una perspectiva de mejora continua: “no solamente una dinámica de autorregulación, sino una dinámica de mejoramiento

*permanente, lo mejor que le puede pasar a un programa, es que se acredite, porque de ahí en adelante, siempre estaremos en vía de mejoramiento”* (C2.ED1-40). En el camino, surge la normativa del gobierno nacional en relación con la acreditación obligatoria para todas las licenciaturas, por tanto, el cambio termina siendo motivado también por este asunto. Además de ello, la institución también se encuentra en proceso de acreditación y esto demanda que tenga programas acreditados, siendo entonces otra de las razones que impulsa el cambio. También se reconoce que la acreditación institucional y de programas, genera beneficios para los estudiantes por las posibilidades de acceder a becas y créditos de estudio.

El proceso de autoevaluación del programa es una de las fases necesarias hacia la acreditación de la alta calidad y lo hace la propia institución a través de un sistema de encuestas que involucra a toda la comunidad, es decir, estudiantes, profesores, egresados y empleadores, teniendo presente las condiciones y características que orienta el CNA. Esta autoevaluación es una de las principales herramientas diagnósticas que permite reconocer la situación del programa y los aspectos en los cuales debe mejorar y que, a la vez, contribuye a la toma de decisiones. Desde la voz de un directivo entrevistado, el proceso posibilitó que la institución se diera cuenta que cumplía con las condiciones de un programa acreditable: *“siguiendo la guía de acreditación del CNA, revisamos como las orientaciones que se daban frente al proceso de autoevaluación y con el proceso de revisión inicial, de orden documental, nos dimos cuenta que habían condiciones”* (C2.ED1-3).

Hay otra estrategia de análisis que utilizan para conocer las tendencias del área en los diversos ámbitos y que les permite también hacer un diagnóstico de su situación: *“hacemos un análisis de tendencia de la educación física y como del contexto, ese análisis entonces nos invita a revisar programas a nivel internacional, a nivel nacional y a nivel regional, entonces ahí empezamos a observar cómo han ido transformándose los planes de estudio, hacia qué tendencia va”* (C2.ED2-8). Algunos profesores del programa son también

investigadores y tienen horas asignadas en su plan de trabajo para ello, por tanto, van desarrollando investigaciones en el área cuyos resultados también han permitido hacer una lectura de contexto.

La metodología que desarrollaron para el proceso surge a partir de unas orientaciones dadas desde la dirección de planeación institucional e inició por la conformación de un comité curricular del programa, desarrollando, en primera instancia, un trabajo de sensibilización con toda la comunidad educativa. Luego se organizó la información a partir de los factores con el que el CNA evalúa las condiciones de calidad de los programas y se hizo la distribución de tareas en el equipo de trabajo, continuando con una serie de reuniones cuya periodicidad era por lo menos de una vez al mes, pero que en ocasiones demandaban mayor periodicidad como lo expresa uno de los entrevistados: *“en las reuniones que se hacían con los profesores, que se hace una por lo menos al mes y hubo momentos en el proceso donde eran dos o tres en el mes, siempre estaba un espacio para acreditación”* (C2.EP2-9). En estas reuniones se daba cuenta de los avances que se iban teniendo y se iban entregando insumos al director del programa que fue quien finalmente estructuró el informe: *“muchas reuniones se hicieron para planear qué hay que hacer, para asignar tareas y luego reuniones para verificar cómo se ha recogido la información, cómo se ha entregado, procesos de retroalimentación y uno da cuenta simplemente de los informes, de acuerdo al componente que trabajó”* (C2.EP1-26).

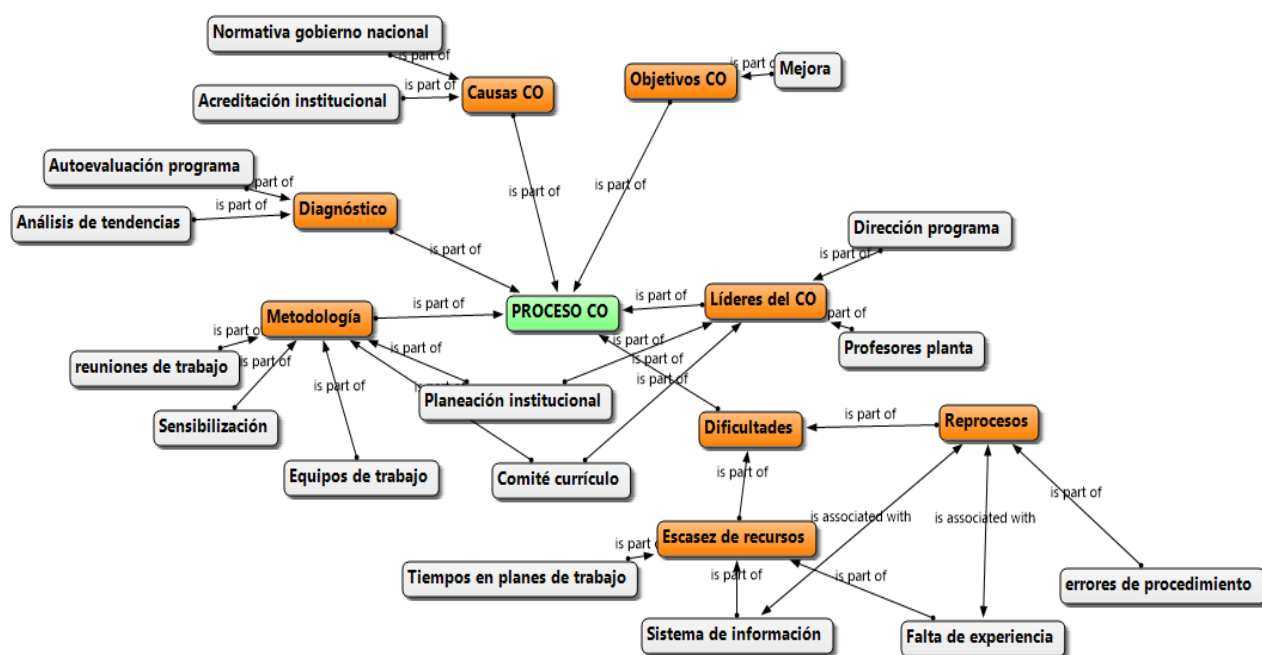
El director del programa fue quien lideró el proceso con su equipo de profesores de tiempo completo y la orientación de la dirección de planeación institucional.

Frente a las dificultades que presentó el proceso, se menciona de manera frecuente la escasez de recursos, específicamente, el no contar con un sistema de información que permitiera recolectar la información de manera confiable y oportuna, convirtiéndose esto entonces en un trabajo muy manual por parte de los profesores responsables. Aunque el

proceso logra sacarse adelante, algunos docentes no estaban familiarizados, ni desde su formación, ni desde su experiencia, con este tipo de tareas administrativas y de manera específica, con procesos de acreditación de alta calidad, lo que limitó la elaboración y entrega de informes bajo los tiempos y condiciones establecidas. Se reconoce también, desde la perspectiva de directivos y profesores, que el tiempo que se asigna en los planes de trabajo, es insuficiente para el desarrollo del proceso: *“el tiempo que se le asigna a los docentes, no necesariamente es el que se requiere, sino el que la universidad le puede dar”* (C2.ED2-76).

También se menciona que hubo reprocesos, los profesores sentían en ocasiones que estaban haciendo algo que ya habían hecho, esto se presenta por dos situaciones, una, porque iniciaron un proceso bajo un procedimiento diferente al requerido y luego de haber entregado un producto, deben ajustarlo a las nuevas condiciones que, según la dirección de planeación, ha dispuesto el ministerio de educación, dos, porque la inexperiencia y/o falta de formación de los responsables de algunos procesos y también la falta de un sistema de información, hizo que en ocasiones hubiera que reconstruir elementos: *“sentimos en muchas ocasiones, que nosotros hicimos varias veces la misma cosa, pues por el tema de la información, de quien manejaba las cosas, entonces hacía uno una tarea y resulta que eso, o ya estaba hecho, otros ya lo tenían, entonces uno como que perdía ese tiempo”* (C2.EP2-17).

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos del caso referidos al proceso de cambio:



**Figura 18. Proceso de cambio CASO 2**

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3.2. Modelo y tipología de cambio

Desde la perspectiva del modelo y tipo de cambio, se evidencia un proceso desarrollado por fases en donde se asume una primera etapa de preparación, buscando sensibilizar a toda la comunidad. Es un asunto que se visionaba desde tiempo atrás: *“cuando yo me vinculo a la universidad, yo tenía un director diferente que estaba pensando en acreditar la calidad del programa, incluso antes de tener los requisitos legales para hacerlo”* (C2.EP1-31) y que termina siendo plasmado como una de las metas del plan operativo anual de la facultad a la que pertenece el programa. El proceso inicia aproximadamente dos años antes de que el cambio ocurra, es decir, cuando se logra consolidar un informe final que se ingresa a la plataforma del ministerio de educación para someterse a evaluación. Esto da cuenta que ha sido un cambio proactivo, planeado y desarrollado de una manera gradual, a partir de flujogramas y reuniones específicas orientadas desde planeación institucional y la dirección del programa, que incluyen también



una visión prospectiva hacia lo que se quiere llegar: “*lo que hicimos fue mostrarles el proceso completo, poderles decir, mire en 2 años vamos a tener esto, pero necesitamos empezar a trabajar en estas etapas, en los insumos que ustedes van a empezar a trabajar acá, nos van a servir como elementos para construir esto, para hacer esto*” (C2.ED2-19).

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos referidos a modelos y tipología de cambio:

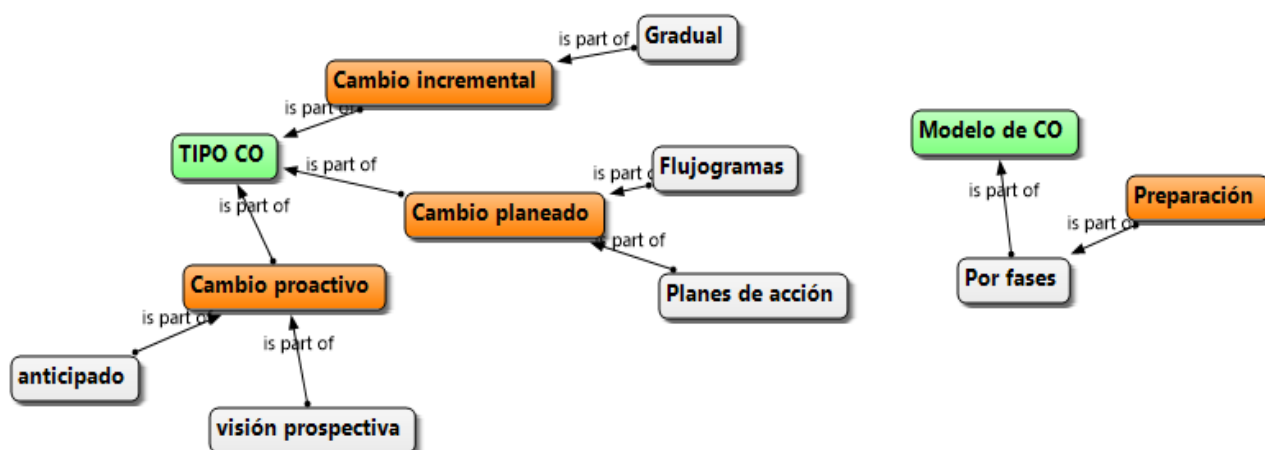


Figura 19. Modelo y tipo de cambio organizativo CASO 2

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3.3. Teorías del cambio organizativo

Desde la teoría de recursos y capacidades se analizaron los recursos necesarios para el desarrollo del proceso. Las directivas reconocen y valoran la importancia del recurso humano: “*estos procesos se sacan adelante, es porque existe un equipo de personas que, en tiempo, en disposición, se aprovechan para cumplir un propósito*” (C2.ED1-47). Este recurso estuvo compuesto principalmente por 8 profesores de tiempo completo del programa, a quienes se les asignó unas horas en plan de trabajo para ello, teniendo en cuenta que no todos tuvieron la misma cantidad, el rango fue entre 3 y 6 horas semanales, sin embargo, los directivos reconocen que cada vez eran menos: “*cada vez se veía menos horas,*

*semestre a semestre, aunque el trabajo fuera aumentando, eran menos horas disponibles ... hace dos semestres teníamos 8 horas, no tenemos ahora sino 4” (C2.ED2-82) e incluso, un profesor expresa que no tuvo horas para ese proceso: “yo tengo que hacer muchas cosas referidas a la acreditación del programa, pero lo tengo que hacer dentro de la jornada laboral, pero no específicamente por plan de trabajo, no aparecen horas para eso” (C2.EP1-18).*

Desde la perspectiva de profesores, el proceso demanda la contratación de personas con mayor conocimiento y experiencia en el asunto y con dedicación exclusiva al mismo: *“deberían contratar personas que fueran expertas en esos procesos, es decir, tener dos o tres, tiempo completo, que se quedaran exclusivamente en el tema de acreditación de alta calidad” (C2.EP2-16).*

Hay otros recursos financieros que exige la acreditación del programa y que se han visto reflejados en contratación de profesores, financiación de proyectos de investigación y otros inherentes a la gestión curricular.

Desde la teoría institucional, se reconoce que el gobierno nacional desde su normativa, ejerce una influencia que obliga al cambio, aunque el programa ya había optado de manera voluntaria por esta ruta de la acreditación, finalmente la norma expuesta en el plan de desarrollo nacional, lo convierte en algo obligado y el no hacerlo pondría en riesgo su supervivencia: *“esto va a asegurar que el programa pueda continuar, porque además ya era una obligación, no era opcional como estaba antes” (C2.ED2-40).* También se reconoce que la propia institución, en la ruta de acreditación institucional que se ha propuesto, ejerce una influencia para que los programas se acrediten: *“la universidad se está preparando para acreditación institucional, una acreditación multicampus, entonces lo que pasaba era que a nosotros, más o menos de manera, póngale comillas, voluntaria, teníamos que acreditarnos, entonces nos estamos acreditando porque una universidad acreditada tiene*

*que tener programas acreditados”* (C2.EP1-11). Esta presión de los órganos de gobierno nacional e institucional para acreditarse y las consecuencias que podría tener el no hacerlo, es reconocida no solo por directivos, sino también por profesores y estudiantes: *“ay juemadre, es que, si no acreditan esto, nos vamos, los perjudicados somos todos”* (C2.EE1-20). Esto, a su vez, denota una tendencia a partir de un acontecimiento del entorno, como lo plantea la ecología de las poblaciones, es decir, las instituciones vienen apostándole a la acreditación de sus programas y terminan cayendo en una especie de inercia organizativa, para responder a las demandas que se les hace y no poner en riesgo su supervivencia.

En la ruta hacia la acreditación, el programa ha analizado otras instituciones que puedan estar en condiciones similares y que pudieran ofrecer alguna orientación en el proceso, lo que muestra algún grado de isomorfismo mimético: *“nosotros hicimos una revisión de las instituciones que estaban haciendo acreditación ... vamos a mirar que hay otras instituciones que ya han avanzado en cierto camino y que nosotros no tengamos que empezar a experimentar”* (CD.ED2-105,10). De igual manera, se han notado ciertas conductas que encajan dentro de lo que es el isomorfismo normativo, la educación física es un área muy diversa y conlleva a la conformación de grupos por especialización que, de alguna manera, buscan tener personas situadas allí, en este caso, se ha visto una tendencia hacia la actividad física para la salud.

Como puede evidenciarse, se presentan los tres tipos de isomorfismo, sin embargo, el poder coercitivo que ejerce el gobierno nacional e institucional es el que sobresale en los tres grupos poblacionales, por tanto, tiene mayor relevancia e incidencia en la comunidad educativa, especialmente en los directivos que son los que deben tomar decisiones a partir de esas presiones.

Los principales hallazgos sobre las teorías del cambio del caso, se presentan en la siguiente figura:

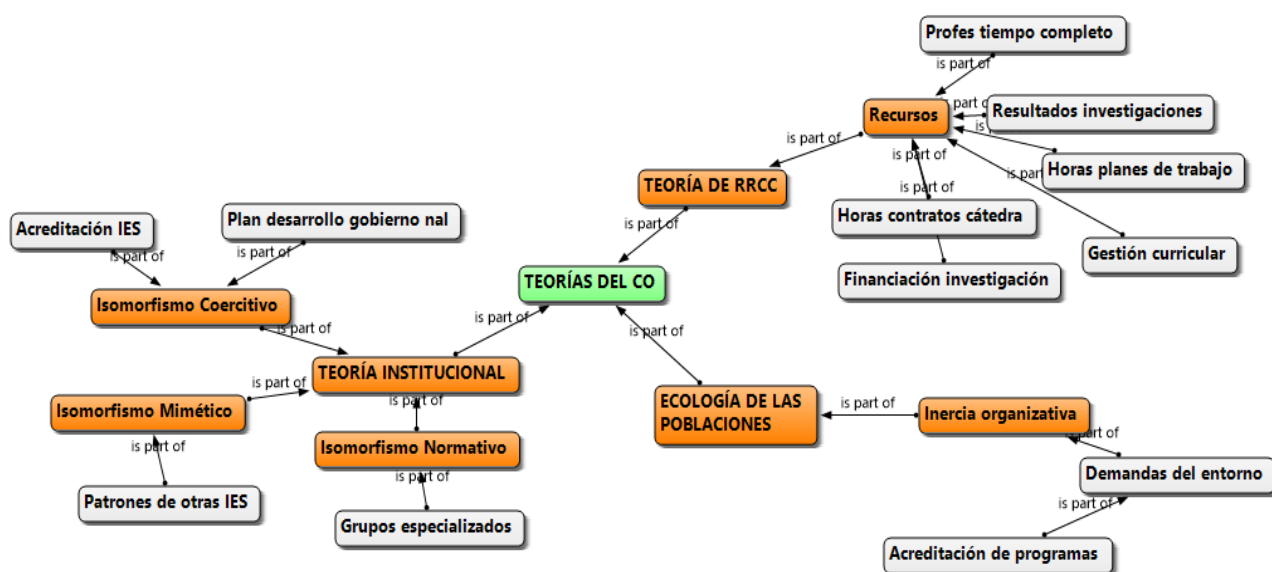


Figura 20. Teorías del cambio CASO 2

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.3.4. Facilitadores del cambio

La comunicación, la capacitación, la preparación y la participación, son elementos que se han señalado en el análisis teórico, como facilitadores del cambio y que se mencionan con frecuencia en este caso. La preparación se consideró, desde lo hallado en la literatura, como una fase que en sí misma, está facilitando el cambio. En este caso, que encaja en un modelo desarrollado por fases, se evidenciaron una serie de actividades de preparación para llegar al cambio, entre ellas, encuentros con profesores y estudiantes donde se informó sobre los beneficios de la acreditación, poniendo en escena otros de los elementos facilitadores que es la comunicación.

De manera específica, los profesores de tiempo completo fueron orientados en relación con su implicación en el proceso y la designación de una carga de trabajo con unas funciones determinadas que aportarían al logro del objetivo, sin embargo, desde la voz de los profesores, no hubo un proceso que los preparara para las tareas que debían desarrollar, asumiendo tal vez, que estaban capacitados para hacerlo: *“preparación como tal realmente*

*no existe, o sea, la institución asume que, en este caso, esta universidad asume que, el docente está en capacidad de hacerlo” (C2.EP1-1). “uno llega ahí sin una preparación, sin una inducción, sin un curso, pues yo no sé si eso exista, pero, donde le expliquen a uno, no, fue como durante el proceso que lo aprendimos” (C2.EP2-48).*

Los estudiantes fueron preparados en espacios destinados en las clases y a través de una estrategia institucional que se denomina cátedra abierta, buscando concientizarlos sobre los beneficios que traía la acreditación.

Dentro de las estrategias de comunicación empleadas se incluyeron reuniones, visitas a las aulas de clase donde los profesores entregaban información a partir de algo que denominaron los tips de acreditación, carteleras, logos, página web, correos electrónicos, redes sociales. Dado que los profesores de cátedra son los que tienen el mayor número de estudiantes en los procesos de docencia, los avances que iba teniendo el equipo de trabajo, se socializaban con ellos en los comités curriculares del programa, para que fueran compartidos a su vez, con los estudiantes. Hubo algo que favoreció la divulgación y es que la universidad de manera simultánea, estaba en proceso de acreditación institucional y diseñó un plan de medios para tal fin, al cual se adhirió también el programa. Posiblemente hubo elementos de esa comunicación que no llegaron a todos los grupos poblacionales, por ejemplo los estudiantes, sin embargo, los estudiantes reconocen que la información llega, pero son ellos los que no la revisan: *“muchas veces esa comunicación falla es en nosotros los receptores, si se envía un correo, pero el correo no se abre, la comunicación no va a ser satisfactoria ni asertiva, si está la información en las pantallas, pero uno va volado para la clase y ni las determina, tampoco va a ser asertiva” (C2.EE1-26).*

La participación de los diversos grupos de interés de la licenciatura, se vio reflejada en el proceso de autoevaluación inherente a la acreditación, lo que incluyó a profesores, administrativos, estudiantes, egresados y empleadores. Esta participación consistió en

aportar las percepciones que se tenían sobre el programa a través del sistema de encuestas que tiene la universidad. En el caso de los profesores de tiempo completo, su participación fue activa dado que hacían parte del equipo de trabajo, no siendo igual para los profesores de cátedra a quienes se les invitó a participar, pero sus condiciones de tiempo y permanencia en la institución, no lo posibilitaron. Los estudiantes también fueron invitados, ellos reconocen que no se involucran mucho en ese tipo de dinámicas organizacionales: *“más que todo fue el estímulo a que hicieran parte de, cierto, que los estudiantes también hicieran parte de esos procesos de conversación en ese marco de la acreditación ... esa profundización muy en las dinámicas organizacionales, casi no se da desde el punto de nosotros los estudiantes”* (C2.EE1-10, 3).

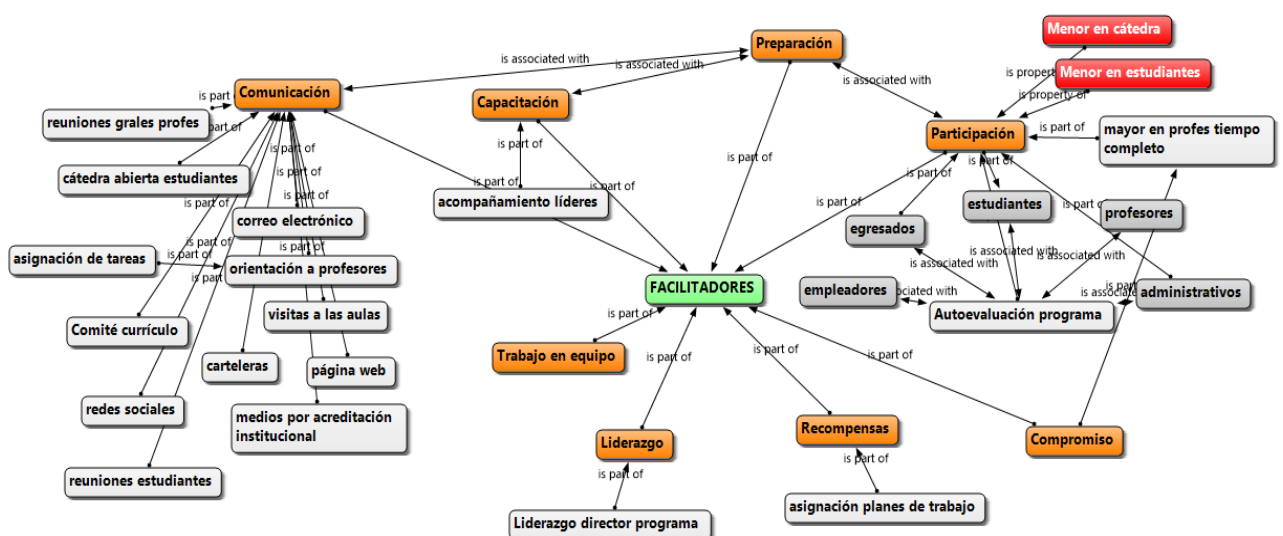
Procesos de capacitación específicos para llevar a cabo el proceso, no se presentaron, lo que sí se dio fueron reuniones de orientación y la disponibilidad del director de programa para acompañar y aclarar dudas. Desde una visión prospectiva y asumiendo que la acreditación demandará también mayores compromisos, se plantea la necesidad de contar con procesos de capacitación para los profesores, de manera que todos asuman y comprendan las nuevas demandas en su desempeño y esto a su vez, posibilite un aprendizaje organizacional: *“sí ya estamos en una universidad que accede a una acreditación, entonces ya el maestro tendrá también que tener unos compromisos, para poder garantizar la continuidad en ese nivel de calidad y creo que eso sí sería un asunto para proyectar, casi que un plan a desarrollar por parte de la universidad, para que el asunto no sea de unos cuantos, sino que sea de todos”* (C2.EP2-56).

Otros aspectos que actuaron como facilitadores, fueron el liderazgo desde la dirección del programa que fue reconocido claramente por los profesores: *“el liderazgo en términos de la coordinación muy visible, el liderazgo también, en términos de la participación, también es visible, porque no es un asunto de designar solamente, también*

*se hace y se pone de acuerdo” (C2.EP1-30), el trabajo en equipo: “creo que el trabajo en equipo fue muy importante y fue muy mancomunado, o sea, nos ayudamos mutuamente, no era que a mí me tocaba un factor y que yo desconocía los otros, no, yo podía hablar inclusive de los factores de mis otros compañeros” (E2.EP2-35) y el compromiso: “siempre percibí compromiso de las personas, siempre percibí pues como el interés de aportar y de ayudar en el desarrollo del proceso de autoevaluación del programa” (C2.ED1-23).*

En relación con los estímulos o recompensas que pudiesen facilitar el proceso de cambio, en este caso no se presentaron, excepto por las horas que se asignaban en los planes de trabajo de los profesores para este fin, asunto que fue referido por directivos y profesores. Sin embargo, se presenta un caso en donde no se dio tal asignación: *“uno esperaría que, si yo hago parte de un equipo, para atender asuntos referidos a una acreditación de alta calidad, eso tendría que verse reflejado en mi plan de trabajo, pero eso no aparece”* (C2.EP1-17).

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos relacionados con los facilitadores del cambio:



**Figura 21. Facilitadores del cambio CASO 2**

Fuente: elaboración propia

### 6.2.3.5. Resistencias al cambio

La principal fuente de resistencia que se presentó por parte de los profesores, fue la excesiva carga laboral, no solo referida a la cantidad, sino al tipo de labores que les correspondía desarrollar, puesto que adicional a sus actividades de docencia, cada vez tenían actividades administrativas que cumplir que por lo general demandaban más horas de las asignadas para ello: *“habían unos docentes que se sentían como abrumados como con ese trabajo administrativo, decían, es que yo no he tenido un semestre aquí en la universidad, en que no tengamos que hacer como una cosa adicional, ah es que estamos en acreditación, es que estamos en registro calificado, es que estamos en esto”* (C2.ED2-39). Hubo también sentimientos de angustia por la responsabilidad que significaba el proceso, sumado tal vez a la falta de experiencia: *“si usted lo hace mal, queda mal el proceso, entonces hubo un momento de angustia, claro, y uno sin saber, primera vez en el asunto”* (C2.EP2-46).

En los estudiantes no se mencionan resistencias con el proceso en sí mismo, sino más bien algunos desacuerdos en relación con asuntos metodológicos y administrativos del programa: *“en cuanto al proceso no, yo recuerdo sobre todo a cuestiones del pensum, o a cuestiones de las metodologías de los profesores, o a cuestiones como los horarios de atención de administrativos”* (C2.EE1-23).

En este caso emerge una categoría relacionada con el modelo de gestión de las IES. Se presentan situaciones que dan cuenta de la idiosincrasia de este tipo de instituciones, cuyos procesos de dirección o administración son asumidos por profesores que pueden no contar ni con la formación, ni con la preparación necesaria para ello: *“una de las grandes deficiencias que uno puede tener en el proceso de formación docente y el proceso de formación en la institución universitaria, es que uno a veces termina inmiscuido en labores administrativas frente a las cuales no solamente las instituciones no lo preparan a uno,*



*estoy hablando de la institución donde uno labora, sino que desde el punto de vista de la formación inicial, no son temas fuertes que se trabajan y capacitan al docente, entonces el docente termina en un proceso de, de autoconocimiento, de algunas estrategias y herramientas administrativas” (C2.EP1-49).*

De igual manera, se presentaron algunas situaciones que hacen ver que el modelo de gestión de esta IES, a la luz de los señalados en el análisis teórico, es un modelo burocrático que se caracteriza por tener unas estructuras jerárquicas muy visibles: *“esta universidad donde yo trabajo tiene una estructura jerárquica bien marcada, bien definida, allá todo pasa por comités y se hacen de los comités más bajos hacia arriba, ... y la rectoría finalmente decide con todo...en lo que se refiere a la asignación de tareas, es totalmente vertical” (C2.EP1-28,23).* En el marco del mismo modelo, la administración llega a prescindir el recurso humano que no responde a las directrices establecidas: *“con los docentes que no tenían como la actitud, que no tenían la disposición, sí se tomaron decisiones de cambios de docentes, personas que no siguieron en la universidad porque no estaban como con ese compromiso” (C2.ED2-84) “en el caso de mi universidad, o se hace o se hace, porque eso tiene implicaciones de tu permanencia en el cargo, entonces definitivamente hay que hacerlo” (C2.EP1-35).*

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos referidos a las resistencias al cambio:

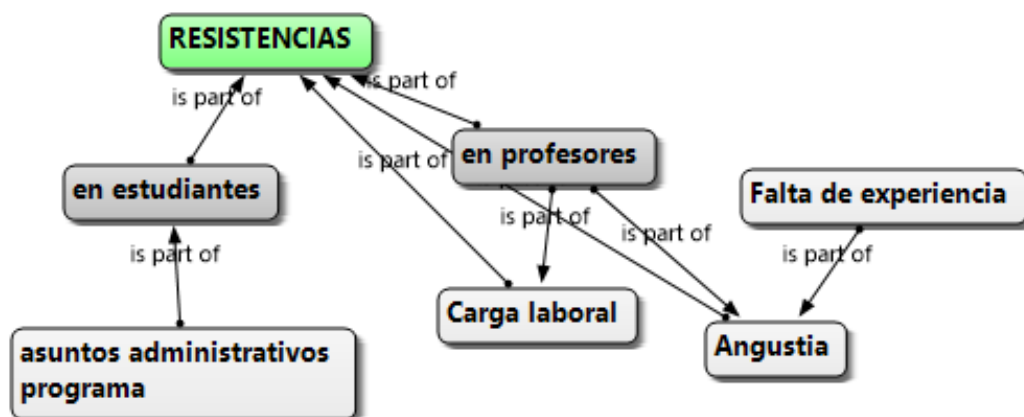


Figura 22. Resistencias al cambio CASO 2

Fuente: elaboración propia

Tratando de aportar una perspectiva general de lo que es el caso, se presentan en las siguientes figuras las redes semánticas que reúnen los principales hallazgos. Para una mejor visualización, se presentan por separado. En la primera figura, se presenta el primer bloque referido al proceso, modelo, tipo y teorías del cambio:

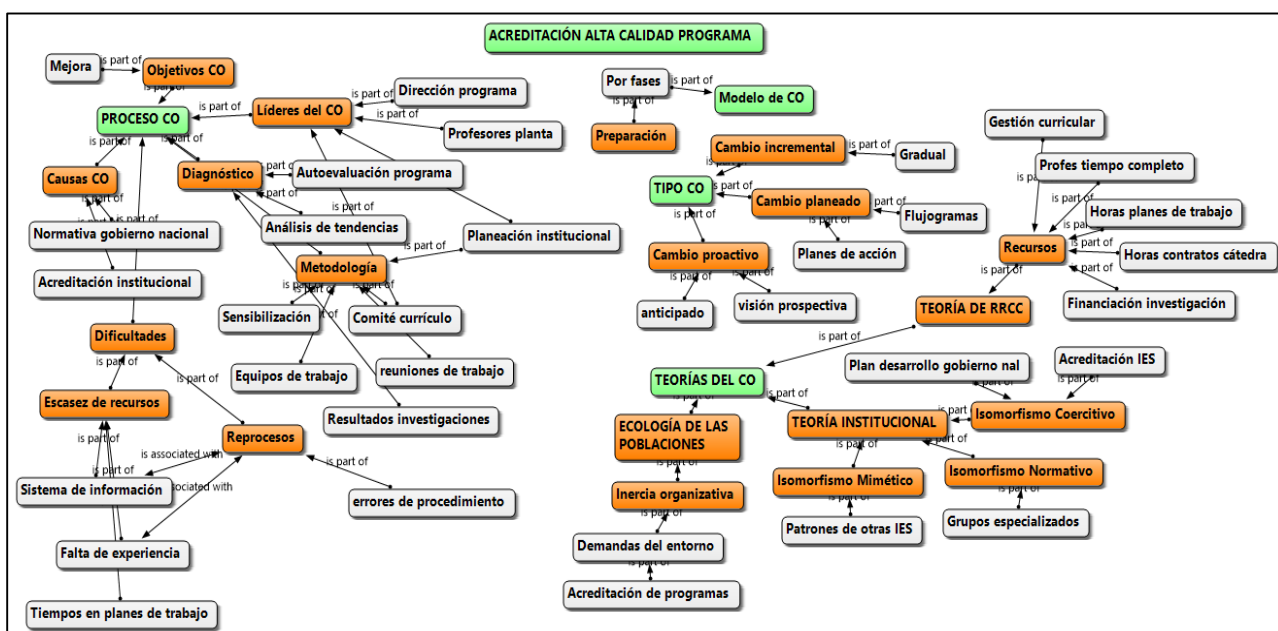


Figura 23. Proceso, modelo, tipo y teorías del cambio CASO 2

Fuente: elaboración propia

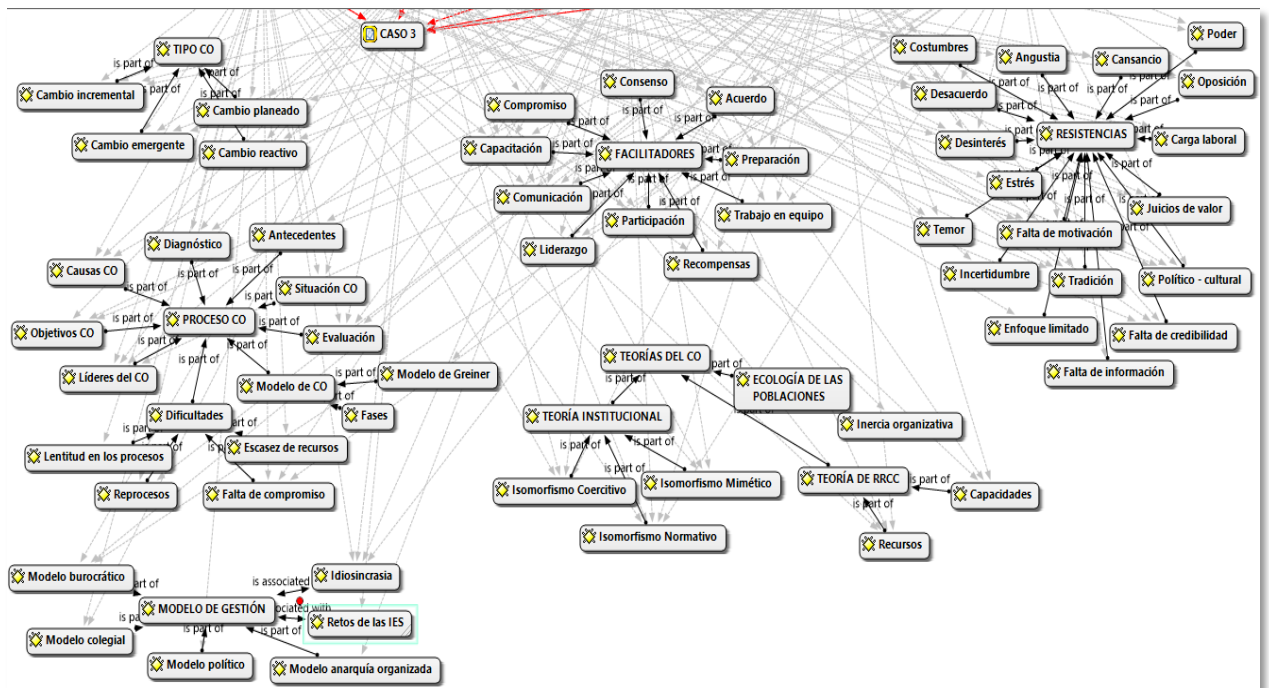


recolectada en las entrevistas y que conllevan a lo que hoy es el ajuste curricular, facilitando la comprensión de lo hallado en el proceso de implementación.

Como se mencionó, aproximadamente 19 años atrás, producto de un proceso de reflexión y análisis que involucró no solo a la dependencia, sino a toda la universidad, se hizo una transformación curricular que modificó radicalmente el plan de formación del programa, desde sus contenidos, sus cursos, sus denominaciones, sus metodologías. Algunos asuntos generaron inquietudes en la comunidad académica y se presentaron manifestaciones frente a elementos como las metodologías, la capacidad de la institución para mantener un cambio de tal magnitud porque había una demanda grande de recursos, por ejemplo, humanos, porque una asignatura era dictada por tres profesores, en especial, reiteradas manifestaciones en cuanto a las denominaciones: *“por la tradición, fue muy complejo que los estudiantes hicieran parte de ello, los nombres que se habían designado ... seguía permaneciendo la necesidad de que tuvieran unas denominaciones pues para muchas personas como más reales y más acordes a lo que demandaba el medio”* (C3.ED1-10,96). El comité de currículo siguió atento a estas demandas y se mantuvo en un proceso de revisión y ajustes que generó cambios de versiones, unas 10, tal vez 11 versiones a modo de ajuste, han transcurrido desde la transformación curricular hasta este último ajuste que es el que se analiza en este caso. Hay actores que han permanecido y vivenciado todo el proceso desde sus inicios y, desde sus voces, relatan cómo la participación, el interés la motivación a lo largo de este recorrido, se han ido transformando: *“había una voluntad muy grande, había una apuesta institucional de todo el profesorado de ese año, todos estaban ahí, en esa apuesta ... se empoderaron de actividades, de cuestiones, era una época muy rica en debates y las críticas eran muy bien fundamentadas y habían propuestas ... había una riqueza en ese inicio, en esa primera fase, en esa primera fase había una participación bastante nutrida y comprometida con el cambio ... cuando empezó el cambio por lo menos en ese momento,*

digamos ese hito, que sería la transformación curricular, había una organización muy fuerte del profesorado ... habían grandes foros, eventos específicos, habían incluso campañas de comunicación ... habían críticos, pero siempre proponían cosas para que el cambio se hiciera, en general había un ambiente de cambio, pero, habían otra serie de circunstancias que empezaron a afectar el cambio, a mi manera de ver, entonces el cambio se fue adaptando un poco y hoy yo creo que las promesas de ese cambio aún están todavía sin cumplirse” (C3.EP2-3,6,27,32,33).

Es así como se llega a un nuevo ajuste curricular al plan de estudios, que ya ha sido puesto en marcha, luego de su aprobación, por lo que se considera que la IES está en la fase de implementación del cambio. Como ya se ha mencionado en los anteriores casos, el análisis se hace desde unas categorías principales como son proceso, modelo, tipo, teorías, facilitadores y resistencias. También se ha generado para el análisis una red semántica específica del caso, a partir del programa atlas.ti, cuya estructura se presenta en la siguiente figura:



**Figura 25. Estructura de análisis CASO 3**

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4.1. Proceso de cambio

Hay dos razones principales que han motivado este último ajuste curricular, la primera responde a las políticas y lineamientos del ministerio de educación nacional (MEN) en torno a las características de funcionamiento de los programas de educación superior y específicamente, de las licenciaturas, que fueron expresados en diversas normas y decretos.

La segunda, proviene del gobierno institucional a partir de unas condiciones que la misma universidad dispone, en relación con la formación en segunda lengua, aumentando los niveles de inglés en el plan de formación, además de una línea de formación ciudadana en respuesta a los retos que en el país han surgido: *“hay otra línea gruesa que tiene la universidad que es la formación ciudadana, la necesidad de recurrir, de responder al área de formación ciudadana, para poder responder a los retos no solamente globalización, sino sociopolíticos que está viviendo el país en ese campo”* (C3.ED2-8).

También es visible que, aunque se debe responder a dichos lineamientos, la institución ha mantenido una reflexión permanente en torno al currículo, que genera rutas también para los cambios que se van desarrollando. En esta situación específica, surgió una demanda en relación con las denominaciones de las asignaturas del plan de formación que también motivó el ajuste.

En esa continua reflexión, hay una serie de elementos que han permitido identificar dinámicas propias y del entorno, por ejemplo, los resultados que van arrojando las investigaciones que se hacen desde los diversos grupos que tiene la unidad académica, los eventos académicos que se realizan de orden local e internacional, los espacios de reunión entre profesores, estudiantes y empleadores, las evaluaciones que se hacen con los estudiantes a mitad del semestre académico, los informes resultantes de los procesos de

acreditación a los que el programa se ha sometido, la vinculación a redes como por ejemplo la Asociación Red de Facultades de Educación Física (ARCOFADER), entre otros.

El comité de currículo fue quien lideró el proceso en cabeza de la jefatura académica, a lo largo del tiempo el comité se ha ido reconfigurando lo que quiere decir que los líderes del cambio han ido cambiando. La última conformación estuvo dada a la luz de las personas que lideraban los diferentes procesos de la dependencia (jefatura, posgrados, extensión, prácticas, regionalización) y se reconoce que ese equipo no contó con personas expertas en temas de currículo: *“no hay expertos curricularistas ahí en ese comité, porque quienes han estudiado eso, no tienen interés de participar”* (C3.EP1-40), sin embargo, logran sacar el proceso adelante.

Se presentaron algunas dificultades de diversa índole en el proceso. La escasez de recursos fue una de ellas, lo que imposibilitó que se conformara un equipo de trabajo con mejores condiciones de disponibilidad de tiempo y experiencia: *“Es muy complejo en la universidad porque no hay recursos para hacer las transformaciones y los ajustes curriculares, entonces uno casi que es con las uñas y a veces es con el que me pueda medianamente colaborar ... vos para seleccionar un equipo, pues quisieras que fueran las mejores personas, venga usted, venga usted, venga usted, pero a veces uno se tiene que pegar, quién tiene tiempo, quién puede por plan de trabajo, porque realmente es muy bajo el recurso económico por parte de la universidad, para uno poder decir que le puede pagar de tiempo completo a una persona”* (C3.ED1-49). Los equipos de trabajo fueron conformados entonces a partir de las disponibilidades de tiempo en los planes de trabajo de los profesores, las cuales, por las múltiples actividades que debían cumplir, fueron también escasas, generó incluso cambios de personas semestre a semestre, porque a veces no quedaban horas en esos planes de trabajo y también porque las personas fueron cambiando de roles y el comité de currículo se fue reconfigurando. Este conlleva otra dificultad y es

que, a partir de esos continuos cambios de personas, las ideas y orientaciones también fueron cambiando y generaba reprocesos: *“este semestre si tengo para ajuste y el otro ya no tengo y entonces todo el trabajo, todo el potencial que teníamos aquí contigo, entonces se pierde y llega otro a ocupar ese puesto con otras ideas, con otras formas de ver el mundo, cuando vos llevas por ejemplo dos años, entonces uno pierde y ahí es donde en la universidad, uno se devuelve como en el proceso”* (C3.ED1-54). Otras personas que han vivenciado el proceso desde sus inicios cuando se dio la transformación curricular, sienten que el ajuste tiene algunas cosas que los devuelve a lo que era antes: *“hay una serie de señales que algunas personas identificamos con el pasado, que están presentes hoy, que se están volviendo a retomar, a hacer ajustes al cambio, que nos devuelven 20 años atrás”* (C3.EP2-44).

Otras dificultades tuvieron que ver con la falta de compromiso de algunos profesores y estudiantes y con los tiempos que se tomaba la universidad y el ministerio para dar respuesta a los informes.

Aún no se tienen elementos para evaluar si el cambio realizado viene funcionando como debiera, dado que es poco el tiempo que se lleva en la implementación, sin embargo, a partir de un proceso de evaluación que se aplica a mediados del semestre académico, los estudiantes y profesores podrán evaluar el cambio. También se tiene previsto realizar reuniones de docentes por nivel para este fin.

En la siguiente figura se presentan los principales hallazgos relacionados con el proceso de cambio organizativo:



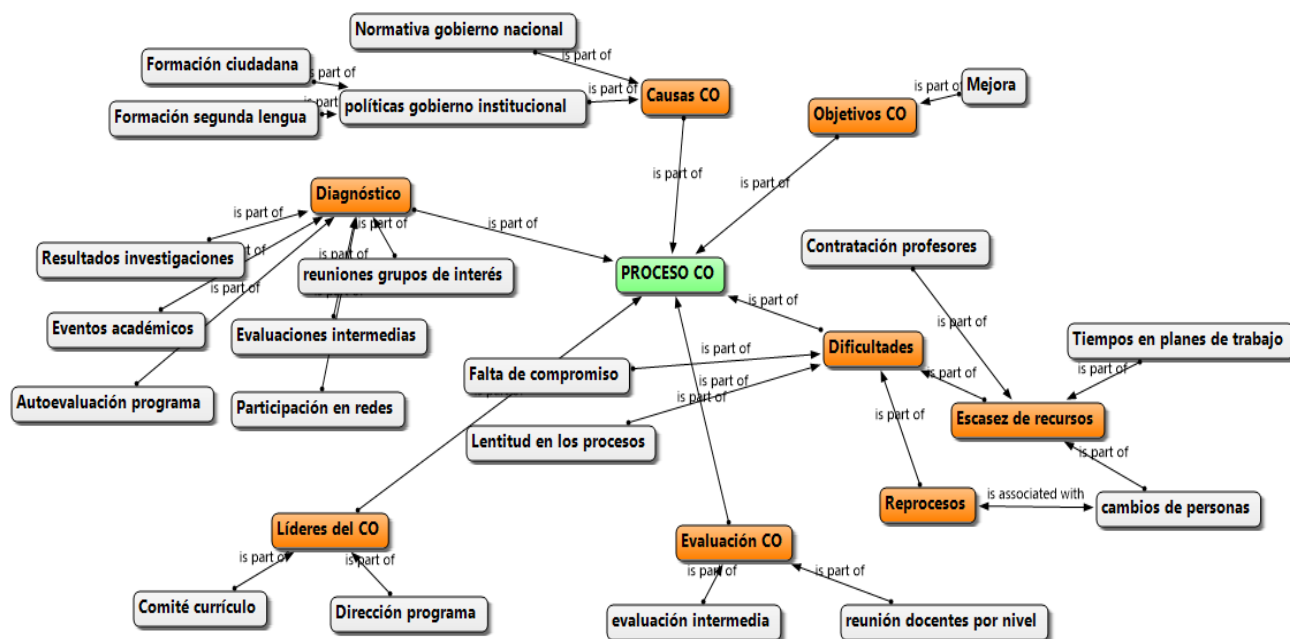


Figura 26. Proceso de cambio CASO 3

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4.2. Tipología de cambio

Este ajuste curricular es un proceso que se viene desarrollando de manera incremental, no es algo nuevo, dado que está ligado a un asunto de reflexión permanente que cobija a la institución, que inicia hace aproximadamente 18 años con una transformación curricular de fondo y que desde allí se han venido haciendo varios ajustes a esa versión que allí surgió, básicamente por adaptación a la lectura que hacen del entorno: *“el programa que en este momento cursa, tiene unas características y unos principios que llaman, invitan y exigen de un cambio permanente, de una reflexión permanente y de una resignificación, de acuerdo a las necesidades del contexto”* (C3.ED2-1).

Estas condiciones indican que ha sido un cambio incremental y reactivo, dado que se atienden las necesidades del contexto y se hacen los ajustes a partir de ello. Si bien es un tiempo largo y se mencionan elementos que indican que ha habido planeación, proyección,

rutinas, líneas de trabajo y que a la luz de directivos y estudiantes ya venía estructurado 3 años atrás antes de que se diera: “el ajuste curricular de la versión 11 está prácticamente listo desde 2013..., el comité de currículo cambió de configuración y se estableció que dadas las intenciones de madurar más ese ajuste curricular ... cuando llegamos a configurar PEI, dijimos, ah aquí emergen otras inquietudes” (C3.ED2-21) , hay asuntos que no se tienen previstos y se van definiendo en el camino, por tanto, el cambio es también emergente: “se construyeron unos, digamos unas líneas de trabajo sobre el nuevo cambio, el reajuste, cierto, pero el contenido de esas líneas está vacío” (C3.EP2-61) “como quedamos en esa reunión, como se pegaron de ese asunto y que los programas los entregamos al final, entonces yo creo que eso hay que hacerlo, pues para ir como mirando bien, decantando eso, para poder ver cómo pensar el segundo semestre” (C3.EP1-73).

La siguiente figura presenta los principales hallazgos sobre los tipos de cambio que se evidenciaron en el caso:

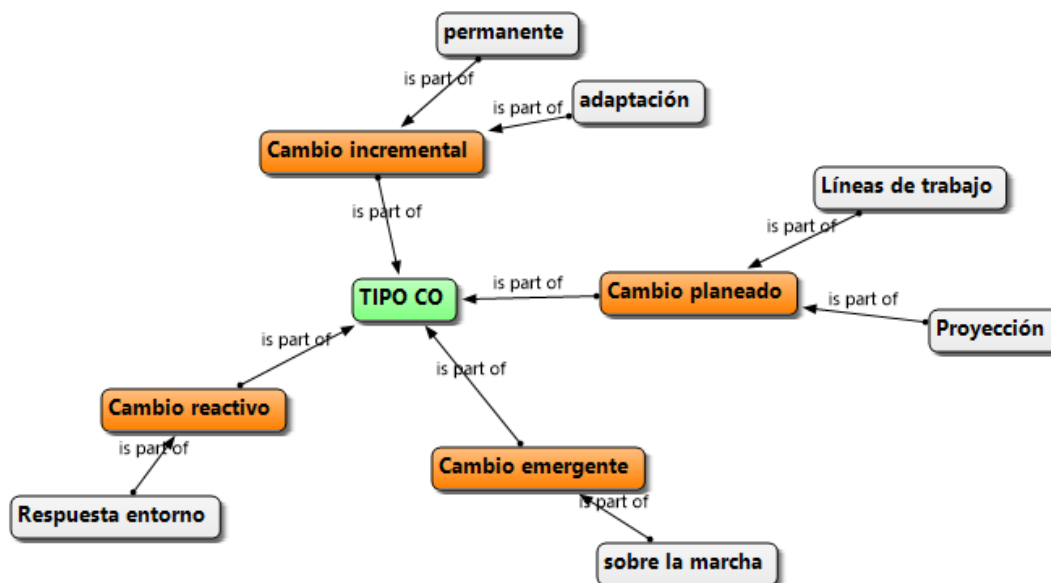


Figura 27. Tipo de cambio CASO 3

Fuente: elaboración propia

#### **6.2.4.3. Teorías del cambio organizativo**

Claramente, desde la perspectiva de directivos, profesores y estudiantes, el cambio obedece a la presión que los órganos de gobierno nacional e institucional ejercen, la dependencia lo percibió desde la normativa del ministerio de educación y de la misma institución central: *“en la universidad ... pusieron a todos los planes de formación en lista, dijeron, se va la primera tanda, las primeras unidades académicas que tienen que ajustarse a estos proyectos, ... nosotros quedamos en la primera tanda”* (C3.ED2-32), esto fue trasladado a los profesores a un punto que ellos mismos se sentían presionados para hacerlo: *“la presión, hubo cierta presión, pues digamos como, como si algo se tuviera que hacer en un tiempo determinado, como el cronos pues, ya hay que hacerlo y ya no tenemos más tiempo y yo no recuerdo ni como por qué es que el tiempo era tan clave ahí para presentar eso al ministerio”* (C3.EP1-92).

Se evidenciaron aspectos que tienen que ver con el isomorfismo mimético no solo desde el ámbito organizacional, sino también individual: *“hay personas que no son capaces de ir a hablar solos, tienen que llevar otro, cierto, como si fuera un paraguas ahí, o como si fuera, como una necesidad de mimetizarse uno, en relación de que no soy yo sólo, sino que somos 2, 3, 7 no sé cuántos”* (C3.EP1-93). A nivel organizacional, esta institución ha sido referente para otras instituciones: *“los de afuera siempre nos están reconociendo ...porque notan la potencialidad formativa de nuestros docentes y la formación ... a nivel nacional somos referente y a nivel internacional también nos conocen”* (C3.ED2-64) y también hacen miradas de contextos desde otros programas pares y sobre todo desde otras facultades de la propia universidad para tratar de implementar algunos desarrollos que han tenido en sus procesos, por ejemplo el monitoreo de programas de los profesores.

El isomorfismo normativo también cobra lugar en este caso y se evidencia desde grupos disciplinares que tratan de lograr ciertos patrones de comportamiento desde su saber

específico, hay miradas marcadas desde la pedagogía, la actividad física para la salud, el entrenamiento deportivo, el ocio, la administración deportiva y eso ha sido notado, no solo por directivos y profesores, sino también por estudiantes: *“suponiendo que usted es de pedagogía y yo soy de actividad física, entonces usted quiere poner 4, 5 materias de pedagogía, pero es que yo quiero menos pedagogía para poder yo tener mi espacio en actividad física y salud”* (C3.EE1-43) *“están como las tribus académicas, están los egos, están los saberes donde todo el mundo en ocasiones, los académicos nos apropiamos como del conocimiento, nos apropiamos del conocimiento y nos apropiamos de las personas, entonces eso hace que a veces hagamos como unos guetos y aquí ocurre mucho, o sea estos son los de ocio, estos son los de administración, estos son los de actividad física y salud”* (C3.ED1-33). Incluso, desde los mismos grupos disciplinares se evidencian subgrupos que defienden su asunto particular, los de la pedagogía crítica vs constructivista, los de la promoción de la salud vs el higienismo, los de la administración comunitaria vs empresarial, los de entrenamiento formativo vs competitivo, hay quienes les siguen porque creen que son los que saben: *“hay otros que creen que tienen la verdad, sientan en la verdad, y los otros le creen”* (C3.EP1-47). Desde las voces de directivos esta especialización tan marcada de los grupos, ha dificultado el diálogo: *“en la universidad la especialización como que ha cerrado los espacios académicos, porque cada uno cree tener la verdad, en el espacio que está y en lo que investiga y eso dificulta mucho la conversación”* (C3.ED1-35).

Parece haber grupos también alrededor del cambio: *“el colectivo tiene distintos conjuntos, entonces algunos actores de esos colectivos que rodean a los líderes del cambio, evidentemente somos muy proclives al cambio”* (C3.EP2-77). *“un grupo de críticos fuertes que actualmente quieren desbarajustar, pero la misma comunidad se consolidó en torno a ellos, si no quisieron participar ellos mismos se excluyeron, entonces en ese sentido ellos mismos han tenido que adaptarse a los procesos”* (C3.ED2-51).

En relación con la ecología de las poblaciones, podría decirse que el hecho de permanecer tanto tiempo en disertación alrededor del mismo objetivo, puede conducir a que la institución caiga en cierta inercia organizativa a partir de las rutinas y patrones de comportamiento establecidos: *“4 o 5 años en disertación, semana a semana, semestre a semestre, al iniciar, a mediados y al final”* (C3.ED2-44).

Desde la teoría de recursos y capacidades se analizaron los recursos que se requirieron, dentro de los que se destacan los aportes que los directivos y profesores hicieron al proceso desde diversas perspectivas, los resultados de investigaciones realizadas, los tiempos invertidos en las reuniones semanales de los profesores, los asesores expertos en currículo de vicerrectoría de docencia. Esto a su vez, implica unos recursos financieros reflejados en el pago de horas de profesores de cátedra para el espacio de las reuniones específicas semanales, la asignación de tiempos en los planes de trabajo de los profesores vinculados, los gastos de alimentación, materiales y transporte de las jornadas pedagógicas que se hicieron por fuera de la institución.

Aunque logra desarrollarse el proceso, se ha mencionado en las dificultades que los recursos son insuficientes para las tareas que demanda un ajuste curricular, específicamente, se hace necesario mayores tiempos y permanencia de las personas que conforman el equipo de trabajo.

Desde el punto de vista de las capacidades, es decir, el uso adecuado de los recursos para sacar el máximo provecho en la organización, se reconoce que hay limitaciones, por un lado, por la misma idiosincrasia de este tipo de organizaciones: *“para hacer un cambio... se requieren una serie como de condiciones que no creemos que, por la naturaleza de la organización, estén ofrecidas completamente”* (C3.EP2-83), por el otro, aún faltan elementos para que en realidad las cosas funcionen como se han planeado y que posiblemente hubiesen requerido procesos de formación o capacitación con los profesores:

“yo creo que ese cambio está como un poco, todavía nos falta pasar de eso exterior que ponemos en los programas, o lo que ponemos en las clases, a lo que somos capaces nosotros mismos como colegas y maestros” (C3.EP1-14). Además, se considera que la organización no está utilizando ese conocimiento de lo que se ha hecho, hacia un aprendizaje organizacional, que incluso, pareciera como si el cambio fuera mayor que las mismas posibilidades de la institución: “la organización no ha dimensionado completamente lo que pudo el cambio, cierto, o lo que el cambio despertó, en ese sentido, la organización fue pues muy ambiciosa y creo que podría haberse desbordado ... la organización no está capitalizando eso que ya sabe, eso que ya ha ido aprendiendo” (C3.EP2-17,70).

Los principales hallazgos sobre las teorías del cambio organizativo se presentan en la siguiente figura:

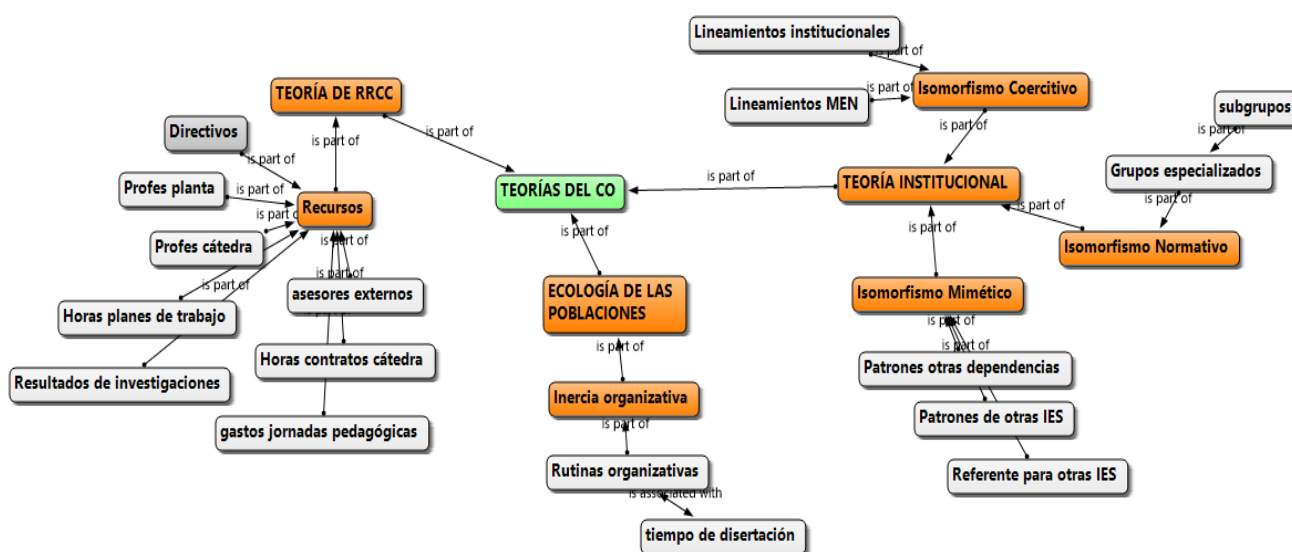


Figura 28. Teorías del cambio CASO 3

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4.4. Facilitadores del cambio

La participación, como uno de los elementos que puede facilitar el cambio, se presenta en este caso de diversas maneras. Desde la voz de los directivos, la participación

fue amplia, democrática, propia de una institución pública que como tal, también fue problemática: *“es muy complicado hacer un cambio curricular en la universidad porque ... esa participación tan democrática en ocasiones como sin una directriz metodológica fuerte, entonces se derrumba a veces muy fácil y se cae a veces en un círculo vicioso”* (C3.ED1-22).

Los profesores reconocen que han sido convocados desde múltiples espacios, hay quienes participan y hay quienes deciden no hacerlo, pero el espacio siempre se ha dado: *“fue un encuentro donde estábamos todos los profesores ... se convoca, se supone que todos son invitados, otra cosa es que se sientan convocados, o no les interese, pero todos los profes teníamos ese espacio para estar ahí”* (C3.EP1-53). A lo largo del proceso, la participación también ha variado, especialmente por parte de los profesores vinculados y se menciona que, al inicio, en la época de la transformación curricular era más nutrida, hoy en día hay cierto desinterés que ha llevado a que algunos se aparten: *“ahí hay una brecha, debido a los cambios de la dinámica del cambio por parte de los líderes, entonces esas personas que en un momento todos estuvieron articulados, eso lo recuerdo yo con claridad, ahora ya sólo participan 11, 12 personas realmente”* (C3.EP2-30).

Desde la voz de los estudiantes, se considera que la participación fue mínima y que, aunque ellos fueron convocados, su presencia no fue desde el inicio del proceso: *“cuando nosotros entramos, ya estaba muy adelantado y no dio tiempo como de hacer una opinión oportuna del caso”* (C3.EE1-4). También se mencionan asuntos que tienen que ver con la falta de interés de los estudiantes, es decir, sí se hacen muchas actividades con ellos, pero son pocos los que participan: *“jefatura académica hizo por decir como una feria ... para que los estudiantes como que se enteraran de lo que estaba pasando, pero vuelvo al inicio, los estudiantes se desligan de eso y no participan, entonces ese tipo de actividades se ven solas, van dos o tres, los que van pasando”* (C3.EE1-12).

En relación con la comunicación, como otro elemento facilitador del cambio, hubo muchas estrategias que se desarrollaron, con profesores se hicieron jornadas pedagógicas, que eran reuniones de concentración de todo un día, reuniones semanales y mesas de trabajo. Con estudiantes también se desarrollaron reuniones y mesas de trabajo, aunque la asistencia fue baja, por lo que se hicieron también visitas a las aulas. Con el sector externo se hicieron encuentros, también los estudiantes hacían asambleas, se enviaron documentos relacionados con el ajuste a través de correos electrónicos, actas, información en página web, es decir, las estrategias de comunicación fueron múltiples, sin embargo, hubo quienes también sintieron que el exceso de información generó confusión y no necesariamente implicó una verdadera comunicación: *“esas formas de comunicación yo creo que también ya están medio agotadas, porque eso llegan correos y correos y correos y eso, algunos pues ni se leen, ... de tantos archivos y archivos, yo creo que hubo como problemas de comunicación, cuál es el último texto pues”* (C3.EP1-42,50).

Otro elemento que actúa como facilitador, es la preparación, en este caso, también se presentó de diversas formas y niveles. Los líderes del cambio reconocen que se han propiciado diversos espacios de preparación, desde jornadas pedagógicas, eventos, jornadas de reflexión y evaluación, reuniones y mesas de trabajo que se han desarrollado con todos los actores: *“se hicieron unas jornadas y unas mesas de trabajo, inclusive se implementó como otra estrategia muy buena, fueron las jornadas de reflexión curricular y de ajuste curricular y esas jornadas pedagógicas, tuvieron muchos momentos, se hicieron mesas de trabajo con estudiantes, se hicieron mesas de trabajo con profesores”* (C3.ED2-37), sin embargo, no podría decirse que todos están preparados y dispuestos a seguir la línea del cambio. Desde la voz de los profesores, algunos han comprendido y asumido las nuevas formas y comportamientos que demanda el cambio, mientras que otros no logran apropiarse: *“algunos de los actores, o muchos diríamos, no asumieron ciertas concepciones, ideas,*



*maneras de ver el cambio, que son fundamentales para poder ser otra cosa distinta al pasado” (C3.EP2-46), hay profesores que reconocen que la institución ha hecho cosas para prepararlos, pero consideran que hay asuntos que son el orden individual y optan por asumirlo como una responsabilidad propia, que incluso construyen en el camino: “no son justamente esos espacios, los creados de lo institucional, donde nosotros podemos decir que nos hemos preparado para el cambio, por qué, porque eso también tiene que ver con nosotros mismos... me voy preparando en el proceso mismo, no como quien ya llega con el asunto ya dado, terminado” (C3.EP1-4,7).*

Articulado con este asunto de la preparación, está el tema de la capacitación, como otra estrategia que señala la literatura, que puede ayudar a que los actores comprendan y asuman sus nuevos roles. La universidad ofrece posibilidades de formación pedagógica a todos los docentes que deseen hacerlo de manera voluntaria, o que son enviados por la dependencia cuando los puntajes en las evaluaciones de desempeño son bajos, además de ello se hicieron jornadas de capacitación, seminarios y apoyos para que los profesores asistan a eventos que alimentan el proceso desde diferentes temáticas. El espacio está ahí dado, sin embargo, se duda de su efectividad puesto que hay otros elementos que priman y son de orden actitudinal: *“yo casi no creo mucho en eso, porque eso tiene que ser atravesado, por también como el deseo, por el gusto, ... hay profesores, muchos, que van a todos esos cursos de capacitación docente, y no hay, eso no les, digamos no vuelve sobre sí mismo para un acto realmente de transformación sobre uno mismo” (C3.EP1-76).* Se reconoce que el cambio demanda nuevas habilidades, nuevo conocimiento y que eso aún no está dado: *“eso demandó y sigue demandando, nuevos roles, nuevo conocimiento, nuevas habilidades... tenemos ciertos escenarios que son nuevos que no existían y esos escenarios requieren de un personal cualificado de acuerdo a ese nuevo cambio, cierto y no, eso no opera así” (C3.EP2-15,12).* Desde una visión prospectiva, las directivas planean implementar espacios

de capacitación permanente y propios de la dependencia que contribuya al mejoramiento del trabajo que desarrollan los docentes en el aula: *“estamos pensando desde formador de formadores, darle un viraje a los círculos académicos, más como desde capacitaciones y eso, o sea, capacitaciones que enriquezcan el trabajo que se hace”* (C3.ED1-85).

Hay otros elementos que se han manifestado también de diferentes maneras, hay quienes están de acuerdo con el cambio, otros no, hay profesores muy comprometidos, otros más bien desinteresados: *“es de todo también, profes siempre comprometidos, siempre ahí como en la jugada...y otros como que no, nada”* (C3.EP1-51), hay quienes reconocen el trabajo en equipo, a otros se les dificulta, hay quienes reconocen y valoran el liderazgo del equipo, hay quienes no lo vieron: *“yo no lo llamaría liderazgo, la verdad, porque el liderazgo tiene que ver con mi capacidad de llevar a los otros, cierto, y de algo conjunto, yo ahí lo vería como ... el desempeño de un rol laboral”* (C3.EE1-32). Hay una diversidad de elementos que llevan a pensar que el cambio, aunque fue posible, no está basado en un consenso, directivos, profesores y estudiantes lo reconocen: *“no tenemos el consenso total de todas las cosas, pero sí para poder llegar a un ajuste y que entregar esto, demos esto como unos mínimos compartidos”* (C3.ED2-46) *“los cambios por ejemplo, se están haciendo en función del grupo que tenga esas posibilidades de liderar el cambio y esas personas están conduciendo un cambio que es básicamente inspirado en su manera de ver el mundo y no en el colectivo ... el reajuste no se hizo porque había una conciencia colectiva de cambio”* (C3.EP2-86,57) *“estábamos debatiendo algo con los argumentos de unos cuantos y así es muy difícil porque de alguna manera esas ideas, las arrastran unos poquitos”* (C3.EE1-8).



*muy difícil usted hacer un ajuste o una transformación... no hemos trascendido de la misma discusión, de que sí, de que no, de que dijo, de que no me puso, que si me puso” (C3.ED1-76,77) “era importante ajustar, las dificultades es en ajustar qué, y en qué es lo que va a ir primero y qué es lo que va ir después, es como en esas fuerzas, en esa resistencia de esto debe ir, esto no, a mí me hicieron caso, a mí no me hicieron caso” (C3.ED2-35). Esta situación posiblemente sea lo que explica la baja participación, porque las personas se van cansando, se van desmotivando y se sienten vulneradas en los espacios que se han abierto: “hay mucha gente que ha dejado de ir a esos espacios porque se sienten también con maltrato, porque se sienten que no son escuchados, porque no somos capaces de conversar en la diferencia” (C3.EP1-79).*

También se percibió desinterés en el proceso, no se respondía con la lectura de los documentos que se enviaban y la asistencia a las reuniones que se convocaban de estudiantes era baja, quienes pudieron aportar al proceso como líderes, dada su experiencia, no estuvieron interesados en participar: *“quienes han estudiado eso no tienen interés, de participar, no han tenido mucho interés de participar en esos comités para liderar” (C3.EP1-41). A lo largo del proceso los niveles de interés han variado: “hoy en día la participación es más reducida, pues porque los actores también perdieron interés, desidia también diría, hay una desidia” (C3.EP2-35). Y desde la voz de los estudiantes reconocen que algunos no se involucran en esos asuntos administrativos, otros no se interesan porque ya no les tocará: “nos podemos enterar, pero como ya estamos en una zona de confort y de alguna manera eso no nos va a tocar, entonces lo deja uno como pasar” (C3.EE1-41).*

Hay otras fuentes de resistencia que se mencionan, como por ejemplo las costumbres, por cierta comodidad o confort que se va adquiriendo en las formas de trabajo, la falta de credibilidad en el cambio, posiblemente por experiencias pasadas, la oposición, el temor a lo desconocido, los juicios de valor que fue una categoría que no estaba prevista en el análisis

y emergió por parte de directivos y profesores, entre otras, todo eso tiene este cambio: “*hay gente que le da mucha dificultad cambiar ... siempre aparecen ciertos como personajes, unos personajes que motivan, otros que potencian, otros que están juzgando, eso es como, se me acaba de ocurrir, como una obra de teatro*” (C3.EP1-87).

La siguiente figura presenta las principales resistencias que se hallaron en este caso:



Figura 30. Resistencias al cambio CASO 3

Fuente: elaboración propia

#### 6.2.4.6. Modelo de gestión

En la literatura se mencionaron cuatro modelos de gestión que tradicionalmente han orientado la universidad, como son el colegial, el burocrático, el político y el de la anarquía organizada (Olaskoaga-Larrauri et al., 2015), tal vez de manera oculta, detrás de los testimonios de este caso, fueron apareciendo y ocupando espacio. En estrecha relación con ellos, habría que mencionar en primer lugar, la idiosincrasia de este tipo de instituciones. Los procesos administrativos son liderados por profesores y a partir de sus diversas dinámicas en atención a los procesos misionales y a sus intenciones de cualificar su formación, los cambios en los diversos roles son frecuentes, lo que dificulta o retrasa la continuidad en las líneas de trabajo y la culminación de proyectos en la institución. Otro

asunto tiene que ver con los tipos de contratos que tienen los profesores, hay profesores de cátedra, ocasionales y vinculados y no todos responden de la misma manera a las dinámicas institucionales, siendo en ocasiones difícil adelantar cambios organizativos, justamente por las dificultades que se presentan con los profesores vinculados.

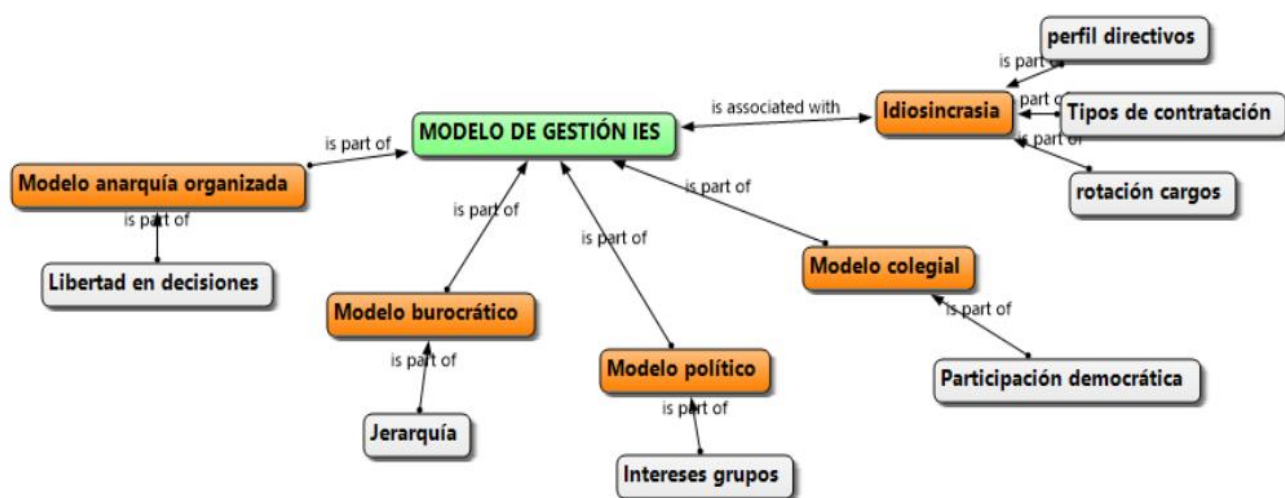
Frente a los modelos de gestión, se presentan rasgos característicos de cada uno. Desde las directivas, lo expresado coincide con un modelo colegial en donde prima la participación de todos los actores, sin embargo, eso ha sido también problemático: *“por los niveles de democracia, de participación, de querer que todo el mundo aporte, de tener en cuenta a la gente, entonces eso a veces desbarataba el proceso metodológico”* (C3.ED1-40) *“andamos en una democracia que parece que es democratización, que todo mundo puede decir lo que quiera”* (C3.ED2-62).

Los profesores y estudiantes perciben que el cambio obedece a las decisiones que finalmente toman las jerarquías superiores, así se den procesos de participación, lo que es propio de un modelo burocrático: *“las personas que van teniendo el poder suelen ir, pues para donde voy, voy, y puede que sí se trate de hacer como un asunto de ve, vos qué opinás, pero aunque yo estoy diciendo qué opine, yo voy para donde voy, o sea, eso era prácticamente que eso se iba a hacer”* (C3.EE1-34) *“no es un cambio de la organización con sus actores, sino la organización y algunos actores, pues que generalmente tienen mayor jerarquía”* (C3.EP2-67).

El modelo político también hace su presencia desde los grupos que se han conformado en la institución con unos intereses particulares más que comunes: *“construir comunidad siempre ha sido muy difícil y yo creo que ha sido en todas partes, porque están como las tribus académicas, están los egos... todos tenemos una mirada muy distinta del mundo, entonces armonizar eso es muy complicado”* (C3.ED1-33,72).

También hay rasgos del modelo de la anarquía organizada, dado que los profesores gozan de cierta autonomía y toman sus propias decisiones, incluso, de no participar en procesos o dinámicas institucionales: *“lastimosamente los que han estudiado currículo aquí por problemas con la administración, pues de no gustarles, entonces ellos decidieron mucho tiempo no colaborar en esos asuntos”* (C3.ED1-44).

Los modelos de gestión descritos se presentan en la siguiente figura:



**Figura 31. Modelo de gestión CASO 3**

Fuente: elaboración propia

Los principales hallazgos de este caso se sintetizan en las siguientes figuras, cuyas categorías han sido separadas para facilitar la visualización. En la primera figura se presentan los hallazgos referidos al proceso, tipo y teorías del cambio:

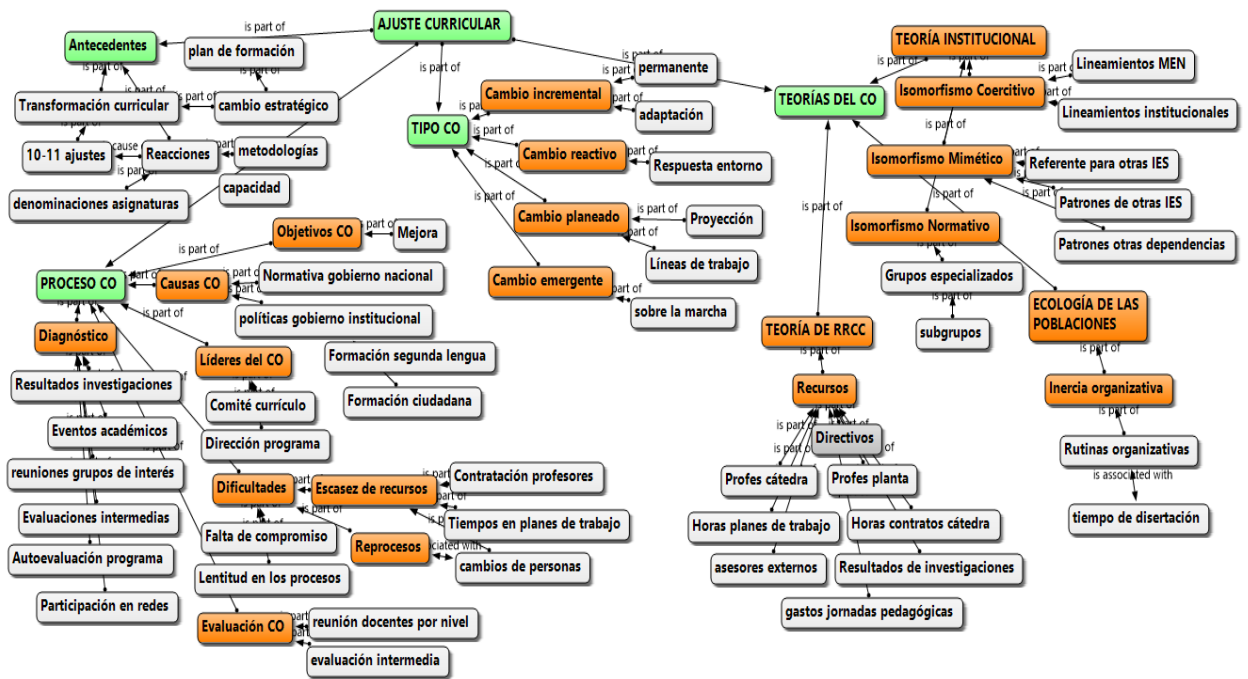


Figura 32. Proceso, tipo y teorías del cambio CASO 3

Fuente: elaboración propia

En la siguiente figura se presentan las resistencias y facilitadores del proceso de cambio y el modelo de gestión de la IES:







## **CAPÍTULO 7**

### **DISCUSIÓN**

En este capítulo se hace una triangulación entre el análisis teórico y los dos empíricos, alrededor de las siguientes temáticas: la idiosincrasia de las IES, las presiones que obligan al cambio, la inercia organizacional, la tipología y proceso de cambio, los facilitadores y resistencias y los recursos y capacidades de las IES. Cada apartado abre la discusión con unas proposiciones que fueron producto del análisis teórico, y que, a partir de lo hallado en los estudios empíricos, se mantienen, modifican o amplían al cierre.

#### **7.1. La idiosincrasia de las IES**

Se da inicio a esta discusión desde esta categoría, dado que el contexto y características particulares de las IES, explican muchas de las situaciones que se presentaron en los procesos de cambio organizativo que se analizaron. Se parte de una proposición inicial

donde se plantea que (P1): *“la idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativo”*.

En la literatura se han presentado los modelos de gestión que tradicionalmente han orientado la universidad (Olaskoaga-Larrauri et al., 2015) y esto hace parte de su idiosincrasia. Los cuatro modelos que los autores presentan, se hicieron visibles en los tres casos estudiados. El modelo colegial, guiado por la tradición, donde las decisiones son tomadas desde la participación, la deliberación y el consenso, donde los administradores son profesores que asumen el encargo, presenta algunos de sus rasgos y características en los CASOS 1 y 3. Fue un proceso en el que efectivamente esas formas de participación se dieron permanentemente y fue fácil para el CASO 1 llegar al consenso. Sin embargo, no fue así en el CASO 3, en donde otros elementos, especialmente del orden político - cultural, limitaron el consenso y obligaron a que las jerarquías se impusieran en el momento en que las presiones del entorno obligaron a tomar decisiones. Es en este momento cuando otro modelo entra en escena, el modelo burocrático, un modelo marcado por las normas y relaciones de autoridad en donde las decisiones son tomadas por las jerarquías. El modelo burocrático, con algunos de sus rasgos en el CASO 3, tuvo su esencia en el CASO 2 a través de un proceso de asignación de tareas por parte de las directivas, a las cuales los profesores debían responder. Igualmente, el modelo político, a partir de la conformación de grupos con intereses propios y con diversas formas de pensar la universidad, fue evidente en el CASO 3 desde un proceso de cambio difícil por los desacuerdos que no lograron conciliarse entre estos grupos y en donde, como lo menciona la literatura, se requirió de mayor habilidad de los directivos para llegar a acuerdos. El cuarto modelo, el de la anarquía organizada, se evidenció en algunas situaciones del CASO 3, donde algunos profesores tuvieron la libertad de decidir no participar de algunos procesos institucionales.

Tal y como se ha establecido, una de las razones fundamentales de la idiosincrasia de las IES tiene que ver con el perfil de formación de los dirigentes. Como se ha mencionado en las características del modelo colegial que presentan Olaskoaga-Larrauri et al. (2015), los profesores son los designados para dirigir las diversas dependencias de las IES y por lo general –especialmente en el ámbito público-, no cuentan con un perfil de formación en administración de organizaciones. Adicionalmente, la rotación de cargos, por los mismos tipos de contratación propios de las IES públicas, limitan los procesos de gestión, desarrollo y sostenibilidad de las IES. En el primer estudio se evidenció que sólo el 35% de los directores de las IES del CCEDF del país, tienen estudios de posgrado en el área de la administración, 25% a nivel de especialización y 10% a nivel de maestría. En el estudio de casos, se ha manifestado cómo los profesores que se enfrentan a este tipo de cargos o tareas administrativas, deben desarrollar procesos de aprendizaje autónomo, dado que las instituciones no se ocupan de ello.

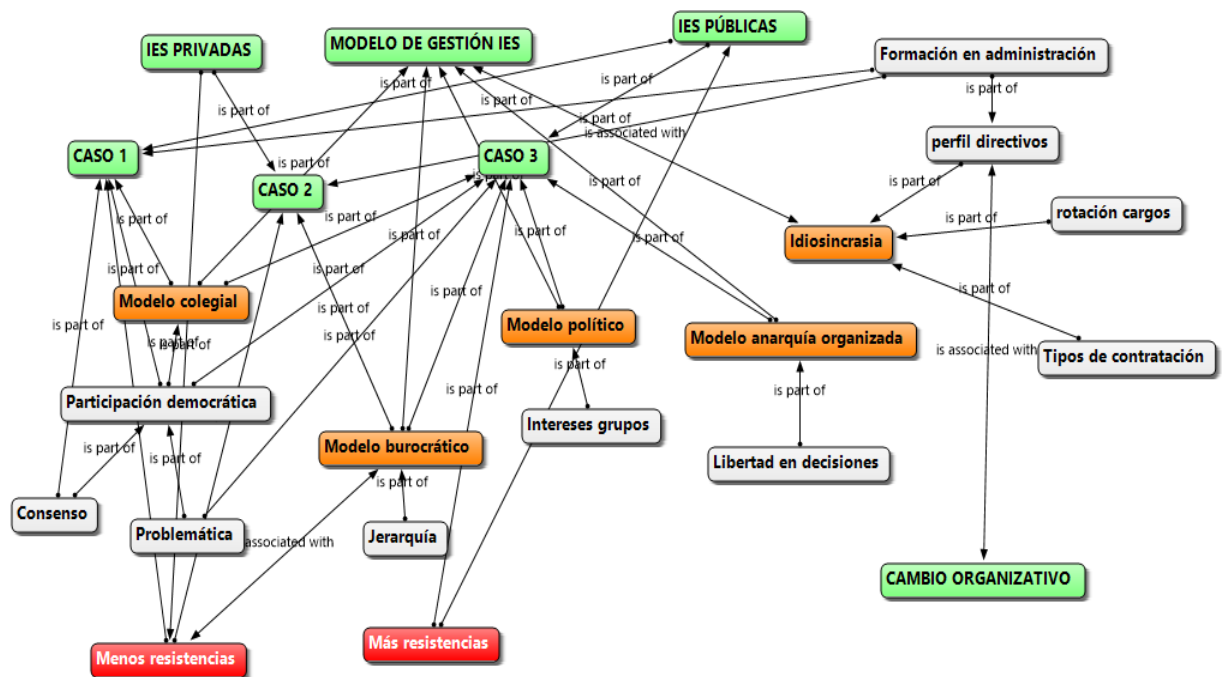
Así mismo, pudo evidenciarse que en los CASOS 1 y 2 las personas que están en la dirección de los programas cuentan con formación posgradual en el área de la administración, mientras que en el CASO 3 no se cuenta con este tipo de formación. Los procesos de cambio se desarrollaron de manera más fácil y con menor presencia de resistencias en los dos primeros casos, por lo que podría entonces plantearse que hay un efecto positivo entre el perfil de formación y los procesos de cambio. Igualmente, desde el análisis de estos modelos y en articulación con el cambio organizativo, llama la atención un asunto que emergió en el CASO 2 y son las escasas resistencias que se presentaron en el proceso, por lo que podría proponerse que, una estructura organizacional orientada desde un modelo burocrático, facilita el cambio, lo que no implica que no se requieran procesos de preparación en las personas, pues las resistencias pueden mantenerse, aunque de forma oculta. Se relaciona esto con un planteamiento que se hizo en el marco teórico y es que, en

las IES del ámbito público, se dificulta más llevar a cabo procesos de cambio, lo que requiere mayores esfuerzos y análisis, en torno a la preparación de los involucrados.

Desde esta perspectiva, se mantiene la primera proposición:

**P1: La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativo**

Los principales elementos relacionados con la idiosincrasia de las IES y sus relaciones, se presentan en la siguiente figura:



### Figura 34. Idiosincrasia de las IES

Fuente: elaboración propia

## 7.2. Las presiones que obligan al cambio en las IES

Para dar inicio a este apartado, hay una proposición teórica que se ha planteado relacionada con las presiones que ejercen los gobiernos nacional e institucional: (P2) “*El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad*

*del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo, en las IES”.*

La literatura ha mostrado cómo la intensa globalización ha permeado la educación superior, obligando a que las IES se enfrenten permanentemente a procesos de cambio para dar respuesta a las demandas del entorno (Casani y Rodríguez, 2015) y sobrevivir en un mercado que cada vez se hace más competitivo. Las IES, más allá de sus procesos misionales, se han ido convirtiendo en actores organizacionales y eso ha hecho que las políticas de gobierno del orden nacional e institucional se vuelvan cada vez más exigentes, generando una serie de retos para ellas. Meyer y Rowan (2006) mencionan cómo dichas políticas recientemente se han dirigido hacia la acreditación de alta calidad de programas e instituciones, lo que también fue evidente en los estudios empíricos siendo ésta una de las situaciones de cambio más frecuentes e importantes que se presentan en la IES. De hecho, los tres CASOS del estudio están en el escenario de la acreditación de alta calidad de sus programas, los CASOS 1 y 3 con programas reacreditados y el CASO 2 buscando lograr la certificación.

Así, la acreditación de alta calidad es la situación de cambio de los CASOS 1 y 2. En el CASO 3, producto de estas mismas exigencias frente a las condiciones de calidad de los programas, se analiza un ajuste curricular que también atiende a las demandas que va haciendo el entorno para lograr mantenerse bajo unos criterios y condiciones de calidad establecidos.

Una de las causas más comunes del cambio es la necesidad de responder a las tendencias del entorno, cada vez más competitivo y globalizado (Nadler y Tushman, 1997; Raineri, 2001; Guowei, 2007; Hoogendoorn et al., 2007; Sandoval, 2014). Esto fue también evidente en el estudio de CASOS, donde el mejoramiento continuo, producto del mismo análisis que las IES hacen de su entorno interno y externo, y las presiones del gobierno

nacional, desde la nueva normativa que surge en relación con el funcionamiento de los programas, y las del gobierno institucional, en el afán de mejorar y ser competitivas en el entorno de la educación superior, son las causas que han motivado el cambio. Podría decirse que la causa principal gira en torno a las políticas que, desde los órganos de gobierno, a través del ministerio de educación nacional y el consejo nacional de acreditación, se establecen, puesto que finalmente las presiones que ejerce la propia IES están dadas en el afán de responder a esas directrices. DiMaggio y Powell (1983), desde la teoría institucional, hablan de un tipo de presiones de tipo coercitivo que desde la misma organización y/o desde otras organizaciones pueden ejercerse y reconoce cómo el Estado, por su papel regulador, ejerce un poder coercitivo en las organizaciones. Claramente, este tipo de isomorfismo fue evidente en los tres CASOS, donde el gobierno nacional e institucional ha ejercido una influencia en las IES que las ha llevado al cambio.

Hay otro tipo de isomorfismo que es el mimético y se presenta cuando se tienden a imitar conductas de comportamiento de otras organizaciones similares (DiMaggio y Powell, 1983). Este tipo de isomorfismo también se evidenció en el estudio empírico, dado que las IES, al enfrentar procesos similares por las mismas presiones del entorno, tienden a seguir a quienes puedan tener mayor experiencia, la universidad de Antioquia es una institución que, por su trayectoria, goza de gran reconocimiento y las otras IES la identifican como referente. Hay IES analizadas en los casos que han estado siguiendo sus avances, especialmente en lo que tiene que ver con procesos de acreditación de calidad y creación de programas. Otra manifestación de isomorfismo mimético se presentó en los CASOS 1 y 3, y tiene que ver con la participación en la Asociación Red de Facultades de Educación Física, Recreación y Deporte (ARCOFADER), donde se comparte la normativa que llega y las tendencias del área en los encuentros que desarrollan y, por tanto, tienden a seguirse unas formas de comportamiento que surgen en ese espacio.



El último tipo de isomorfismo, el normativo, está asociado con los dos anteriores, dado que tiene que ver precisamente con el poder coercitivo y mimético que pueden generar los grupos que, al interior de las instituciones, gozan de reconocimiento por su profesión o saber específico, generando por ello la promulgación de conductas y roles de comportamiento que los demás van siguiendo (DiMaggio y Powell, 1983). Este tipo de isomorfismo fue más evidente en los CASOS 2 y 3, desde los grupos específicos y diferenciados que se van conformando en torno a la pedagogía, la actividad física para la salud, el entrenamiento deportivo, la administración deportiva, el ocio y la recreación.

En los tres CASOS son evidentes las presiones de tipo coercitivo que ejerce el gobierno nacional e institucional, sin embargo, las presiones de tipo mimético fueron más evidentes desde los patrones de conducta de otras IES y redes académicas y, las de tipo normativo, desde los grupos especializados que se conforman al interior de las IES. En este sentido, puede ampliarse lo propuesto inicialmente, de la siguiente manera:

**P2a: El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo en las IES.**

**P2b: Los procesos de cambio seguidos por las IES de mayor experiencia y la participación en redes académicas ejercen presiones miméticas sobre las IES de su entorno.**

**P2c: La existencia de grupos especializados dentro de las IES ejercen presiones normativas.**

Una perspectiva general del tipo de presiones que obligan al cambio en las IES, a partir de los casos estudiados, es presentada en la siguiente figura:

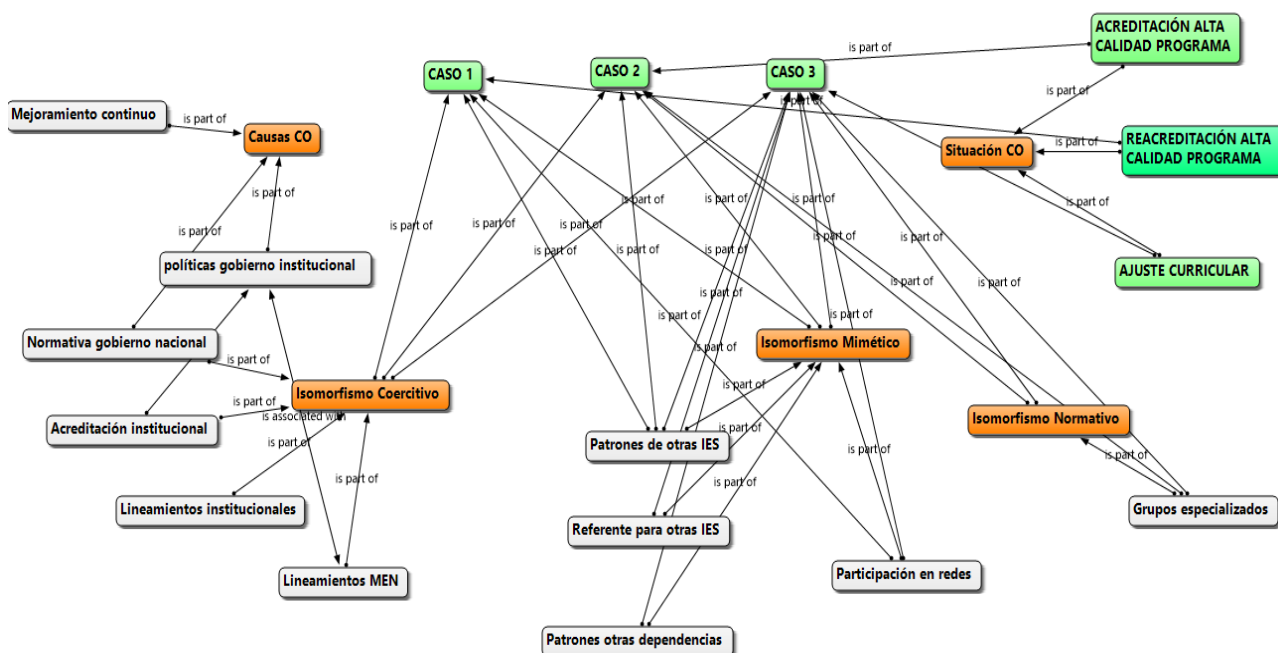


Figura 35. Presiones que obligan al cambio en los CASOS estudiados

Fuente: elaboración propia

### 7.3. La inercia organizacional en las IES

La discusión de este apartado se abre con la siguiente proposición (P3): “Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno”.

En el contexto de las IES, algunas logran sobrevivir a las presiones del entorno y otras tienen a desaparecer, muestra de ello, es la reciente normativa del gobierno nacional que obliga a que todos los programas de licenciatura del país se acrediten, de lo contrario deben cerrarse. En ese afán por responder a dichas presiones, las IES y las organizaciones en general, terminan comportándose de manera similar, reteniendo y adaptando patrones de comportamiento que les permitan sobrevivir, lo que a su vez hace que caigan en ciertas rutinas organizacionales que desde la ecología de las poblaciones se denomina inercia organizacional (Hannan y Freeman, 1977; Salimath y Jones, 2011). Se ha señalado en el apartado anterior que las presiones del entorno que están enfrentando las IES, provenientes

del gobierno nacional e institucional, tienen que ver con la calidad y el mejoramiento continuo de sus programas. En los tres CASOS analizados, estar atento a esas demandas del entorno, también desde las presiones miméticas provenientes de otras organizaciones y redes académicas, conducen a que hoy las IES, en especial las del CCEDF y las licenciaturas, dirijan sus procesos funcionales y administrativos hacia esas tareas que deben desarrollarse para lograr o renovar una certificación de alta calidad, como en los CASOS 1 y 2 o mejorar sus procesos a través de un ajuste curricular como en el CASO 3. Parte de esas rutinas o formas de comportamiento provienen de la normativa del gobierno a través de los lineamientos que el MEN y el CNA determinan para el funcionamiento y acreditación de los programas, respectivamente. Dichos lineamientos contienen los factores y características que los programas deben demostrar para obtener su registro calificado o ser acreditados, por tanto, sus acciones, rutinas y formas organizacionales, terminan siendo orientadas desde esas guías de trabajo.

En este sentido, es claro que las IES, para lograr sobrevivir a las presiones coercitivas del gobierno nacional e institucional y conseguir las acreditaciones de calidad, que además son las que les permitirán su internacionalización, terminan cayendo en rutinas organizacionales, por lo que se puede afinar la anterior proposición tercera:

**P3a: Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para  
afrontar el reto de la calidad y la internacionalización y lograr sobrevivir en el  
entorno**

Una perspectiva general de la inercia organizativa analizada en los tres CASOS, se presenta en la siguiente figura:

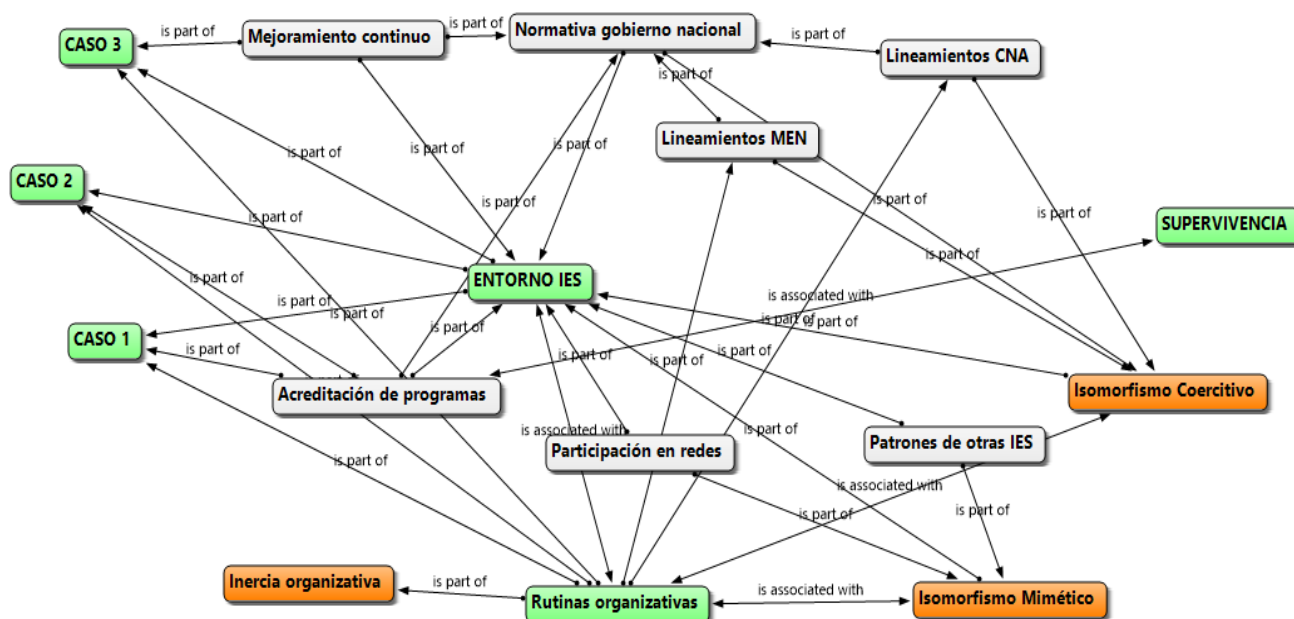


Figura 36. Inercia organizativa en IES

Fuente: elaboración propia

#### 7.4. Tipología y proceso de cambio

Este apartado abre la discusión desde dos proposiciones teóricas relacionadas con los tipos de cambio en las IES, la primera plantea que (P4): “*los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos*” y la segunda que (P5): “*la mayoría de las IES realizan cambios reactivos a partir de las demandas que el entorno hace*”.

De manera general, puede decirse que los tres CASOS han seguido un modelo por etapas, que de manera intencionada no se corresponde con la propuesta de Lewin (1988) pero que sí evidencia el desarrollo de una serie de actividades para tratar de preparar a la institución y a las personas para el cambio, antes de que éste efectivamente ocurra.

Desde la perspectiva de la planificación, los tres CASOS se corresponden con un cambio planeado, dado que han sido pensados con anticipación, que se han desarrollado de manera gradual e intencional, producto de la lectura y reflexión que las IES hacen hacia el mejoramiento continuo (Robbins y Judge, 2009; Nadler y Tushman, 1997; Guowei Jian,

2007; Sandoval, 2014). Aunque ninguno de los tres CASOS aportó un plan específico de cambio que contemplara las diversas fases desde la preparación hasta la implementación, hay una serie de planes institucionales que fueron soporte para ello y que dan cuenta que el proceso no fue deliberado, como es el caso de los planes de mejora, planes de acción, planes de trabajo y flujogramas para los CASOS 1 y 2 y de unas líneas generales de trabajo y una proyección para el CASO 3.

El polo opuesto a esta clasificación, tiene que ver con los cambios emergentes que de acuerdo con Nadler y Tushman (1997) y Sandoval (2014), son aquellos que se dan de manera inesperada, sin un proceso estructurado y por lo general como una reacción en medio de un período de crisis. A pesar de que se ha mencionado que en los tres CASOS el cambio fue planeado, algunas características de un cambio emergente se evidenciaron en el CASO 3, dado que el proceso no estaba completamente estructurado, hubo ambiente de crisis por situaciones políticas de desacuerdo entre grupos y algunos asuntos se iban definiendo sobre la marcha, incluso, estando en una etapa de implementación, había procesos que no estaban definidos.

En función de su alcance, los cambios en los tres CASOS se fueron dando de manera escalonada, gradual, a modo de ajuste o adaptación en respuesta a las demandas internas y externas del entorno, lo que coincide con la descripción que Nadler y Tushman (1989), Garza (2009), Smitsen et al. (2013) y Sandoval (2014) hacen relacionada con los cambios incrementales. Esta forma de asumir el cambio, ha sido propuesta por la literatura, dado que por su capacidad estructural, el cambio en la universidad debe ser entendido de manera incremental y como una posibilidad de aprendizaje (Clark, 2003).

De acuerdo con lo expuesto, se mantiene la propuesta:

|   |
|---|
| <p><b>P4: Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos</b></p> |
|---|

Transversal a esta clasificación, los cambios pueden ser proactivos cuando se realizan anticipándose a futuros eventos o reactivos cuando se dan como respuesta a ellos (Nadler y Tushman, 1989). En los CASOS 1 y 2, el cambio se ha dado de manera proactiva, es decir, si bien hay actualmente una obligatoriedad desde el gobierno nacional de acreditarse, cuando estas dos IES iniciaron el proceso, todavía era voluntario y lo que hacen es adaptar lo que vienen desarrollando, a esa disposición, sin embargo, esto no es absolutamente radical, uno, porque la acreditación es una tendencia que antes de ser voluntaria, ya se presentaba en el entorno de las IES y ellas venían reaccionando a ello y dos, porque en el proceso, cuando sale la norma, de igual manera las IES tienen que adaptarse a ella. En el CASO 3, el cambio se hace principalmente en respuesta a las políticas y directrices del gobierno institucional y a las propias demandas que surgen producto de la reflexión permanente que acompaña a la institución y en este sentido, es también un cambio reactivo, a partir de lo cual se mantiene la quinta proposición:

|  |
|--|
| <p><b>P5: Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno</b></p> |
|--|

También se tuvo presente en el análisis, la propuesta de Greiner (1998), que admite la presencia de revoluciones y evoluciones en el proceso. Todas las organizaciones pasan por períodos de estabilidad (evolución) y crisis (revolución) para posibilitar sus desarrollos y esto se evidenció en los tres CASOS, desde algunas tensiones y desacuerdos que se presentaron, sin embargo, fue más evidente en el CASO 3, donde la organización vivenció por mayor tiempo, periodos de crisis asociados a desacuerdos entre grupos, oposición, juicios de valor y falta de credibilidad que fueron generando desinterés y falta de alineación de algunos miembros de la institución hacia el cambio.

En la siguiente figura, se presentan los elementos asociados a la tipología y proceso de cambio desde la perspectiva de los tres CASOS:

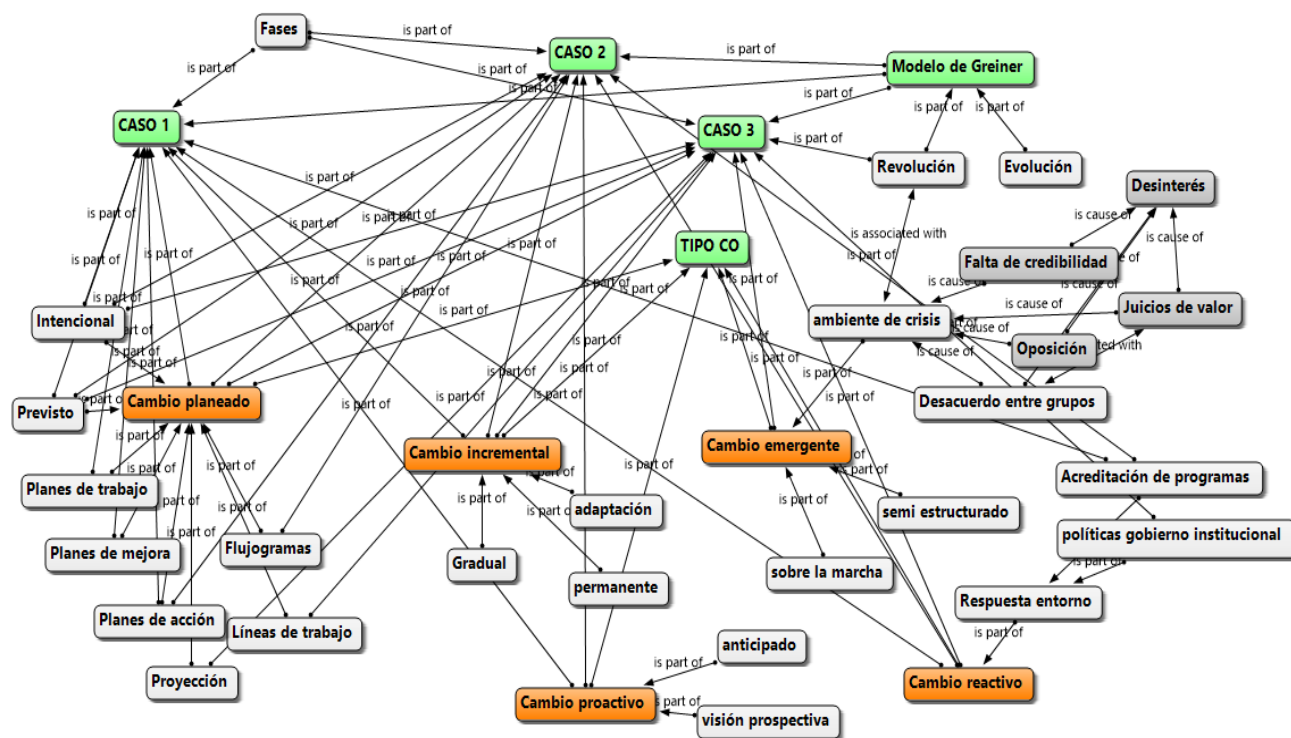


Figura 37. Tipología y proceso de cambio organizativo de los tres CASOS

Fuente: elaboración propia

## 7.5. Facilitadores del cambio organizativo

Se ha planteado como proposición teórica para abrir esta discusión, que (P6): “*la comunicación, la participación y la capacitación, actúan como facilitadores del cambio*”.

Desde una perspectiva general, los elementos de mayor densidad en las entrevistas, es decir, los que tuvieron mayor número de citas, fueron la participación y la comunicación, aunque no todos se presentaron de la misma manera en las tres etapas. Estos dos elementos, juntos con la capacitación, fueron resaltados en el análisis teórico como las estrategias más usadas para facilitar el cambio, dado que contribuyen con la preparación y

alineación de las personas hacia el mismo (Dalton y Gottlieb, 2003; Lewis, 2006; Oreg, 2006; Armenakis y Harris, 2009; Boga y Ensari, 2009; Robbins y Judge, 2009; Choi y Ruona, 2010; Erwin y Garman, 2010; Soparnot, 2011; Invernizzi y Romenti, 2012; Jorritsma y Wilderom, 2012; Kerman et al., 2012; Tang y Gao, 2012; Smissen et al., 2013; Yilmaz, 2013).

La participación y la comunicación son elementos que van de la mano, es decir, propiciar escenarios de participación implica tener una comunicación abierta, dispuesta, que permita entregar y recibir información, ideas, conocimiento y, a partir de allí, ir construyendo un proceso. Por tanto, se dificulta hacer un análisis separado de estos dos elementos, por lo que se discutirán de manera conjunta.

En los tres CASOS los líderes del cambio propiciaron espacios de participación y comunicación a través de diversas estrategias y grupos poblacionales. Fue más abierta y democrática en los CASOS 1 y 3, donde a partir de reuniones de profesores, estudiantes, egresados, empleadores, jornadas pedagógicas, mesas de trabajo, entre otras, fueron desarrollando el proceso de cambio. En el CASO 2, posiblemente por el carácter privado de la institución y su característico modelo burocrático, los espacios fueron menos abiertos, es decir, la participación y comunicación se concentró mucho en profesores de tiempo completo, pero se vio más reducida en los otros grupos poblacionales que sólo fueron tenidos en cuenta para dar información a través de un sistema de encuestas, en el marco del proceso de autoevaluación.

De igual manera, las características específicas de las IES y su misma idiosincrasia, como ya se ha mencionado, implica reconocer que no es fácil llevar un proceso de cambio con plena participación de todos los actores, especialmente en las IES del ámbito público, por tanto, estos procesos de participación y comunicación tienen niveles, de acuerdo con el contexto, la urgencia del cambio y, por supuesto, la capacidad de los líderes. Desde el



análisis empírico, la participación y comunicación con el grupo poblacional de profesores, estuvo dividida, es decir, se dio más participación en profesores de tiempo completo o de planta y menor en cátedra, aunque éstos fueron convocados, pero dado que por lo general trabajan en varias organizaciones, se les dificulta asistir. Teniendo presente estos niveles, los espacios que tuvieron los profesores fueron reuniones semanales, al inicio y fin de semestre, jornadas pedagógicas, participación en comités institucionales, reuniones por área y niveles, claustros y jornadas de reflexión y evaluación. Los estudiantes tuvieron sus espacios a través de las representaciones estudiantiles, reuniones generales y por niveles y, entre ellos mismos, desde asambleas y redes sociales. Por su parte, los egresados y empleadores fueron involucrados desde el proceso de autoevaluación para ofrecer información frente al programa a través de encuestas o grupos focales, siendo los grupos a los cuales se dificultó más llegar, exceptuando el CASO 1 que señala la comunicación con los egresados como una de sus fortalezas. Otra estrategia utilizada, especialmente con profesores y estudiantes, fue el correo electrónico.

Otro elemento a considerar es que la participación de profesores puede verse desde dos perspectivas, una, desde su responsabilidad en el proceso dado que el equipo que lideró el cambio estuvo conformado en su mayoría por profesores de planta, y dos, por ser quienes en definitiva llevan a cabo la implementación del mismo y aquí entran tanto profesores de planta como de cátedra, hayan participado o no, en la construcción del proceso. Desde la primera perspectiva, es el colectivo de profesores de planta, para el CASO 1 y 2, los que desarrollan el proceso, por tanto, su participación es activa y fundamental en cada una de las etapas del cambio. No podría considerarse de igual manera para el CASO 3, dado que aquí no es posible hablar del colectivo, uno, porque es una institución que cuenta con mayor cantidad de profesores y no todos pueden hacer parte del equipo de líderes y dos, porque por

asuntos de orden político, quienes podrían estar al frente, liderando el proceso, deciden no participar.

Desde la segunda perspectiva, es decir, quienes están a cargo de la implementación del cambio, sólo es posible hacer un análisis en el CASO 3, que es quien se encuentra en esta fase y aquí tampoco podría hablarse de colectivo, no porque los líderes no hayan propiciado los espacios, ni hayan convocado, sino porque algunos no estuvieron de acuerdo y no se vieron reflejados allí.

Desde la teoría hay varias posibles razones por las cuales este proceso de participación en el CASO 3 no se haya dado de la manera esperada. Una de ellas es que se reconoce que el equipo de líderes del cambio no contaba con expertos en currículo y esto pudo conducir a una participación no controlada y monitoreada adecuadamente, que a su vez conlleva un consumo considerable de tiempo, dificultando el avance y el logro de los objetivos (Kotter y Schlesinger, 2008). Otra, puede ser el proceso de diagnóstico que se realizó. Si bien hay una lectura de contexto permanente que se convierte en un soporte importante para las decisiones de cambio que se emprenden, posiblemente se centró más en el nivel de la organización que de las personas que la conforman y esto limitó la identificación de las posibles dificultades que pudieran presentarse en este sentido y el diseño de estrategias para preparar a las personas en la línea del cambio.

En relación con la etapa de preparación, ella en sí misma actúa como facilitadora del cambio, buscando que la organización y sus empleados estén dispuestos para asumir los nuevos comportamientos organizacionales. Elementos como la comunicación, la participación y la capacitación hacen parte de la preparación para el cambio, además de un adecuado diagnóstico organizacional como punto de partida (Armenakis y Harris, 2009). Desde esta perspectiva, es evidente que en los tres CASOS, a través de estrategias como la participación, la comunicación y el diagnóstico, hubo una preparación para el cambio, con

lo cual podría plantearse de acuerdo con Lewis (2006) y Erwin y Garman (2010), que los receptores tendrían que estar dispuestos. Sin embargo, lo que emerge allí es que puede haber errores en esos procesos de comunicación, participación y diagnóstico que dificultan el logro de los objetivos, por tanto, sí es cierto que estos elementos actúan como facilitadores, sin embargo, está en dependencia la capacidad de los líderes para gestionarlas adecuadamente.

Debe tenerse en cuenta también que no todos los actores de la organización estuvieron involucrados en las dinámicas institucionales del cambio y según Invernizzi y Romenti (2012), este es uno de los componentes que posibilitará que ellos puedan servir como soporte al cambio, lo que implica pensar en ajustes o acciones de mejora en la etapa de implementación del cambio, dado que es justamente el colectivo de profesores el que posibilita que el cambio se dé. Incluso, por la misma idiosincrasia de las IES, los procesos de docencia recaen en gran porcentaje sobre los profesores de cátedra y ellos deberán estar entonces alineados con lo que espera la organización de acuerdo con las implicaciones de los cambios realizados.

Otro elemento que es importante mencionar es que la comunicación no se basa en una cantidad de información que se entrega a los diversos grupos poblacionales. Para que ella exista, es necesario el intercambio y la comprensión. Fue expresado por el grupo de profesores del CASO 3, que hubo una entrega de información excesiva que llegó a generar confusión y que no fue recibida por todo el colectivo, siendo ésta otra de las condiciones para que ésta actúe como facilitadora. En este caso, la comunicación no logró crear una visión positiva hacia el cambio en el colectivo de profesores y estudiantes, lo que pudo llevar al aumento de resistencias, reduciendo la posibilidad de llevar la organización al logro de los objetivos esperados (Erwin y Garman, 2010).

En relación con los procesos de capacitación, fue evidente en los tres CASOS que las IES disponen de ofertas de formación para sus profesores a las cuales ellos acceden de

manera voluntaria, sin embargo, no hubo un proceso de capacitación específico e intencionado en el cual ellos comprendieran y adquirieran los elementos necesarios para enfrentar las nuevas tareas y formas de comportamiento que conlleva el cambio y desaprendieran los viejos hábitos que ya no serán requeridos, siendo este un elemento de preparación necesario que influye también en el éxito del cambio (Hultman, 1995; Choi y Ruona, 2010; Kerman, Freundlich, Lee, y Brenner, 2012; Jorritsma y Wilderom, 2012).

Vale la pena también mencionar el planteamiento de Yarzabal (2002) y Del Castillo (2005) en donde, desde el contexto específico de la educación superior, mencionan la evaluación institucional como un elemento que puede facilitar y motivar el cambio, lo que se articula con los CASOS 1 y 2 cuyos cambios organizativos se basaron en lo que son los procesos de evaluación interna y externa para lograr un reconocimiento y posicionamiento frente a la sociedad. Desde esta perspectiva, tanto el estudio teórico como el empírico, presentan los procesos de evaluación a los que las IES se someten constantemente para atender las demandas del contexto en relación con las condiciones de calidad de sus programas, como un ejercicio que favorece e invita al cambio, por tanto, puede facilitarlo.

En resumen, evidentemente hubo espacios de participación y comunicación que posibilitaron el cambio, aunque por la diversidad e idiosincrasia de las IES, no se presentaron de la misma manera en todos los grupos poblacionales. Es evidente también la importancia de estos dos elementos durante todas las etapas del proceso, pero en especial, durante la etapa de preparación para lograr involucrar y alinear a todos los actores organizacionales. La acción facilitadora de la capacitación, no pudo observarse en el empírico, dado que las IES no diseñaron procesos específicos para ello.

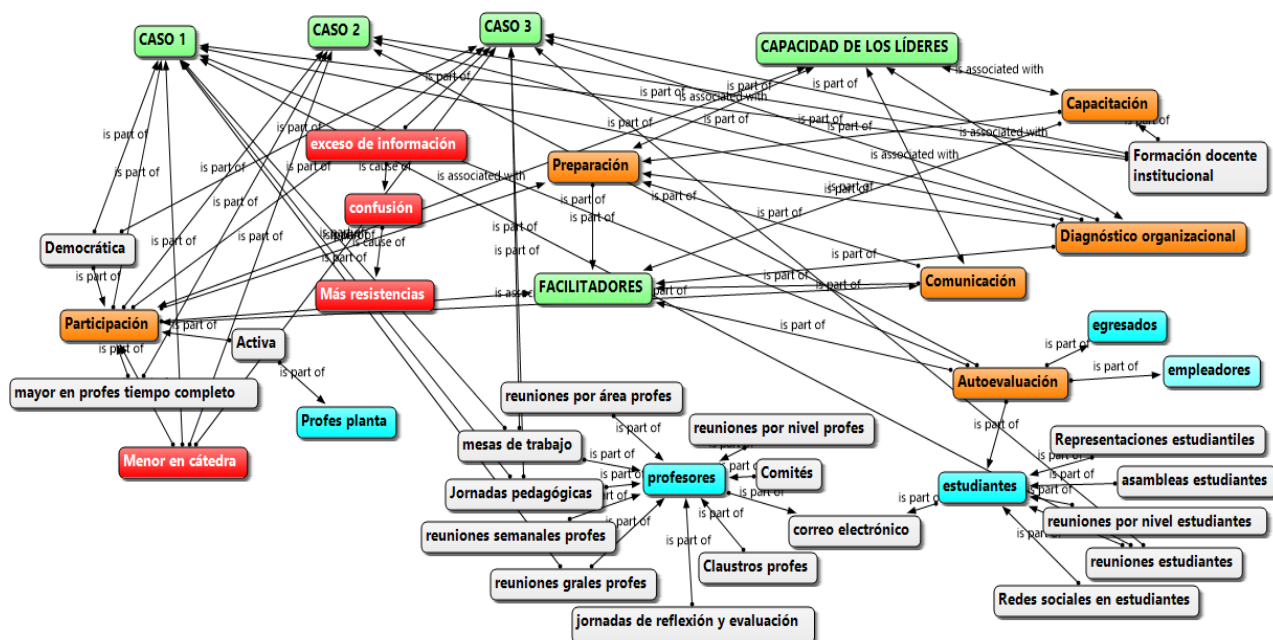
De acuerdo con lo anterior, la sexta proposición se modifica de la siguiente manera:

**P6a: La comunicación, la participación y la capacitación pueden actuar como facilitadores del cambio, en dependencia de la capacidad de los líderes para gestionarlas adecuadamente**

A su vez, emerge una nueva proposición que vincula dos elementos facilitadores con una de las etapas del cambio:

**P6b: La comunicación y la participación desempeñan un papel fundamental en un proceso de cambio, especialmente en la etapa de preparación**

En la siguiente figura se presentan los principales elementos asociados a los facilitadores del cambio de los tres CASOS:



**Figura 38. Facilitadores del cambio en los tres CASOS**

Fuente: elaboración propia

## 7.6. Resistencias al cambio organizativo

Se abre la discusión de este apartado con la siguiente proposición (P7): *“la inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio”*.

Las resistencias se comportaron de manera muy diversa en los tres CASOS. En el nivel individual podría decirse que en los CASOS 1 y 2, las resistencias fueron escasas y lograron reducirse en el proceso, estuvieron relacionadas principalmente con algunos desacuerdos, carga laboral y angustia por parte de los profesores, y con falta de información, temor y desinterés en el grupo de estudiantes, sin embargo, estas resistencias lograron reducirse a partir del acompañamiento y gestión de los líderes. En el CASO 3 se presentó un mayor número de resistencias, especialmente, falta de credibilidad, oposición, juicios de valor, costumbres, temor y desinterés.

Si bien la resistencia es un fenómeno inevitable en los procesos de cambio, como lo plantean Nadler y Tushman (1989), Maurer (1996), Pieterse, Caniëls y Homan (2012) y Jansson (2013), la fase de preparación busca que estos comportamientos de resistencia logren reducirse (Armenakis y Harris, 2009), por tanto, la presencia de un mayor número de resistencias en este CASO 3, podría indicar que los objetivos de esta fase de preparación no se cumplieron y se continuó el proceso, llegando a una fase de implementación con una presencia considerable de resistencias.

De igual manera se evidenció en este caso una fuente de resistencia muy marcada del orden organizacional, que tiene que ver con lo político – cultural y son los ejercicios de poder y desacuerdos entre grupos que no lograron conciliarse, que tal como se expresó en el análisis teórico, afectan el clima laboral y la disposición al cambio (Pardo & Martínez, 2005).

Desde esta perspectiva es claro que la falta de información y los factores político - culturales, son algunas fuentes de resistencia que se presentan. En relación con la inercia en las estructuras, ésta puede ser una fuente de resistencia del orden organizacional que se presenta cuando las organizaciones estructuralmente tienen unas rutinas y formas de comportamiento muy rígidos que las hace caer en una estabilidad que temen perder, pero no fue un elemento que se presentó de manera significativa en el empírico. Solo se mencionó en el CASO 1 en donde algunos esquemas y estructuras del orden organizacional, referidos sobre todo a políticas y reglamentos, podrían limitar procesos de cambio mayores, sin embargo, esto no afectó el cambio que se viene adelantando. Hay que reconocer también que el carácter tradicional de las universidades también ha ido cambiando a partir de las tendencias del entorno y se han convertido en universidades proactivas, propositivas, innovadoras e incluso, emprendedoras (Yarzabal, 2002; Clark, 2003), por lo que la inercia en las estructuras no es una fuente de resistencia que se presente de manera común en este tipo de organizaciones.

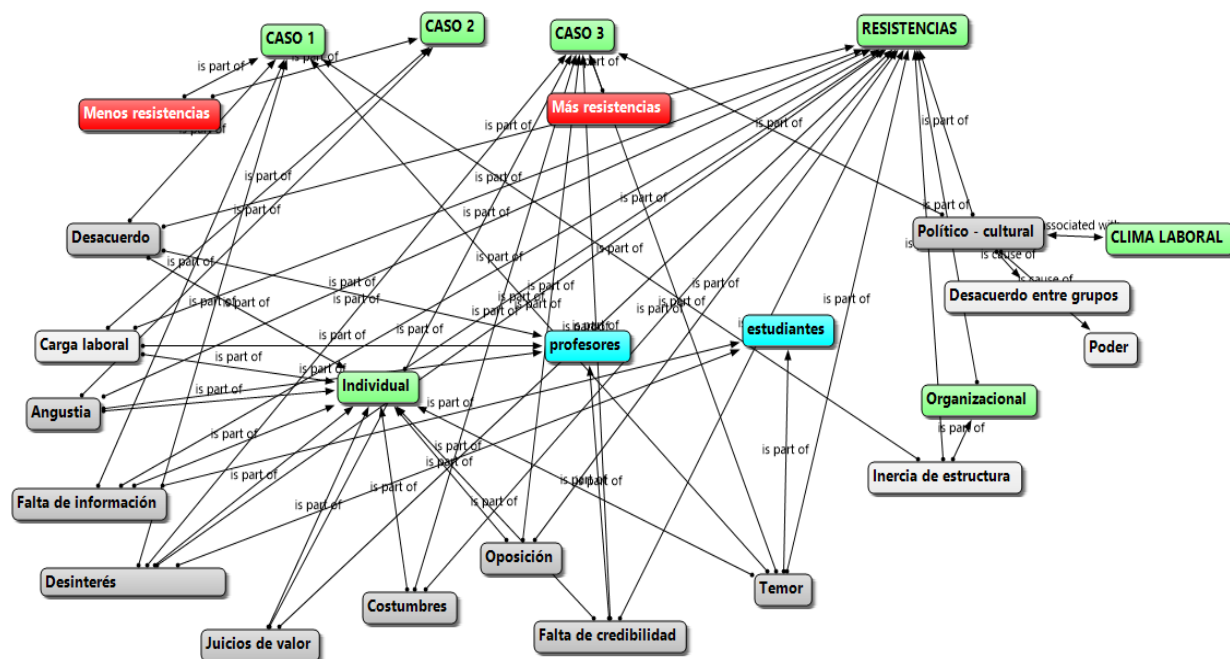
En este sentido, se modifica la séptima proposición, de la siguiente manera:

**P7a: La falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio**

Así mismo, el estudio de CASOS nos permite el desarrollo de una nueva proposición sobre la menor relevancia de la inercia organizativa como fuente de resistencia:

**P7b: Dado que las tendencias del entorno han modificado el carácter tradicional de las IES, la inercia en las estructuras no es una fuente de resistencia que se presente frecuentemente**

La siguiente figura reúne las principales fuentes de resistencia de los tres CASOS:



**Figura 39. Fuentes de resistencia en los tres CASOS**

Fuente: elaboración propia

## 7.7. Los recursos y capacidades de las IES

Dos proposiciones son tenidas en cuenta para la discusión de este apartado. La primera plantea que (P8): “*el conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia, para el logro de los objetivos en un proceso de cambio*” y la segunda que (P9): “*la habilidad de los directivos para seleccionar y utilizar los recursos necesarios en un proceso de cambio, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización*”.

En parte, el éxito de un proceso de cambio depende de los recursos y capacidades con que cuente la organización, lo que pone a prueba la habilidad de los directivos para hacer un uso adecuado de ellos. El entorno, y en especial el de las IES, cada vez más cambiante, pone a prueba dicha habilidad, dado que las instituciones deben ser congruentes con esas demandas y responder adecuadamente, utilizando los recursos necesarios y llevándolos al nivel de capacidades organizacionales (Grant, 1991; Teece, Pisano, y Shuen, 1997; González, 2002; Ray et al., 2004; Ferreira, Garrido y Fernández, 2011). Justamente por esos



continuos cambios y la necesidad de una respuesta rápida, se resalta el concepto de capacidades dinámicas expuesto por Teece, Pisano, y Shuen (1997), referido a la habilidad que tienen las organizaciones para adaptar, integrar, reconfigurar sus recursos para atender oportunamente las demandas del entorno, lo que a su vez se convierte en ventaja competitiva y contribuye con el posicionamiento en el mercado.

En un proceso de cambio, hay unos recursos implicados, humanos, físicos, financieros, tecnológicos, organizativos, tangibles e intangibles, que hacen parte de las fortalezas con las que la organización planea e implementa sus estrategias hacia el logro de los objetivos (Barney, 1991; González, 2002). Hacen parte de esos recursos el interés y compromiso de todos los actores, la motivación interna, una atmósfera de confianza, una buena comunicación y procesos de capacitación, en definitiva, unos recursos y capacidades dispuestos (Yarzabal, 2002).

En los tres CASOS los recursos implicados se presentaron de manera similar, destacando los profesores de planta como el principal recurso desde su papel de líderes del proceso, bajo la orientación de la jefatura académica o dirección de programa. De manera común, estuvieron implicados unos recursos humanos, financieros, tangibles e intangibles, pero en especial, un recurso intangible como es el conocimiento que se desprende de los resultados de investigaciones, la participación en redes y los procesos de autoevaluación. Fue evidente que los profesores de planta se convierten en un recurso vital en las instituciones, no solo desde la perspectiva de conformar el equipo para llevar a cabo el cambio, sino también porque son en gran parte responsables de la implementación del mismo, a través del desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión que ponen en escena las condiciones de calidad en las IES, en definitiva, sus recursos y capacidades, para lograr ventaja competitiva y atender las demandas del entorno.

También hubo unos recursos financieros implicados, que, de manera común en los tres CASOS, se refieren a lo requerido para la consecución y sostenimiento de ese recurso humano, como las horas para contratos de cátedra y las horas asignadas en los planes de trabajo de los profesores de planta que significan un recurso en especie.

El CASO 1 es el único que refiere la consecución de unos recursos financieros provenientes del MEN, que son destinados de manera específica al proceso de reacreditación que adelantan y que dan cuenta también de la habilidad de los directivos para gestionar los recursos que demanda el cambio.

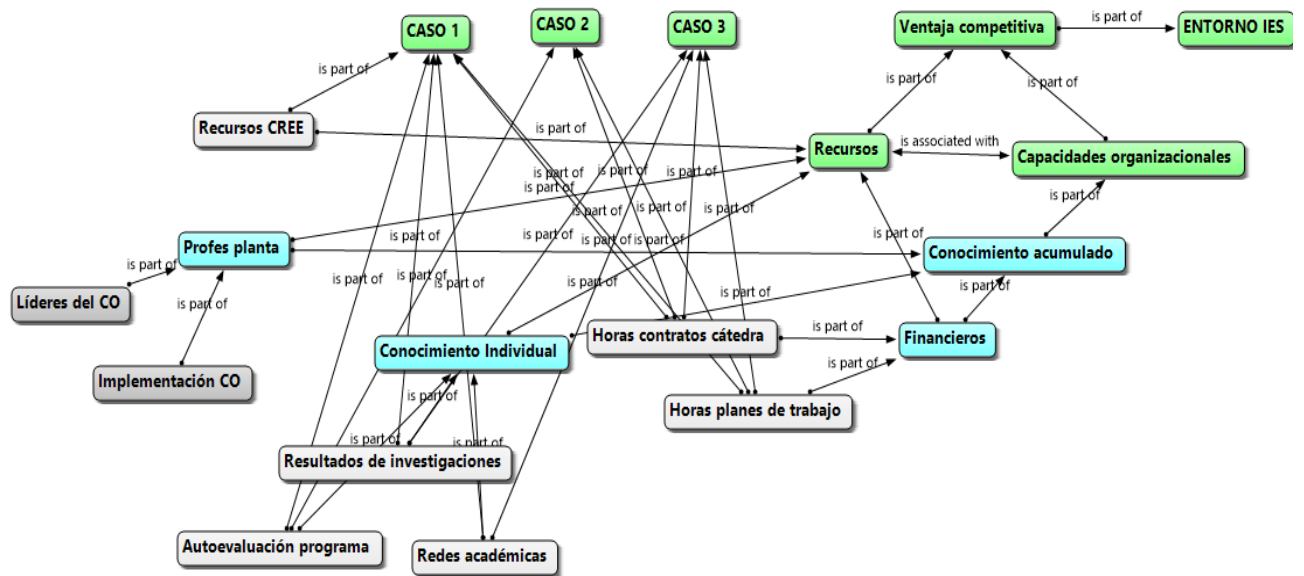
En este sentido, con relación a la primera proposición, evidentemente los objetivos del cambio se lograron en gran parte, por el conocimiento de las personas que participaron, lo que mantiene la proposición 8 inicial:

**P8: El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia para el logro de los objetivos en un proceso de cambio**

Sobre la segunda, los directivos lograron utilizar sus recursos para llevar el proceso a cabo y fue evidente que hay un conocimiento que se va acumulando para responder de manera más eficiente a futuros retos. Sin embargo, esto no fue tan visible en el CASO 3, por tanto, sí hay una relación entre las habilidades de los directivos y la posibilidad de elevar sus recursos al nivel de capacidades organizacionales, por lo que se mantiene la novena proposición:

**P9: La habilidad de los equipos directivos de las IES para conducir a las personas y optimizar la aplicación de sus conocimientos, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización**

En la siguiente figura se presentan los recursos y capacidades de los tres CASOS:



**Figura 40. Recursos y capacidades de los tres CASOS**

Fuente: elaboración propia



## **CAPÍTULO 8**

# **UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DEL CAMBIO PARA IES COLOMBIANAS**

A partir del proceso de investigación y dando cumplimiento al objetivo que se ha planteado como aporte de conocimiento, se genera una propuesta a partir de la cual las IES pueden encontrar una ruta para direccionar sus procesos de cambio organizativo. El proceso inicia por un diagnóstico organizacional del contexto interno y externo con el fin de conocer las situaciones y demandas que obligan a emprender cambios en las IES. Luego se presenta un modelo de diagnóstico específico para analizar las condiciones de la institución y de las personas en relación con el cambio que se prevé e identificar los facilitadores y asuntos problemáticos para pensar en la ruta que conducirá al cambio, para lo cual también se aporta un modelo que reúne las tres etapas que se han analizado en el marco de este trabajo.

Finalmente, producto de la formación recibida en el diploma en *management research*<sup>12</sup>, se propone un plan de formación para directivos de IES.

### 8.1. Diagnóstico organizacional

Siguiendo las orientaciones de Beckhard (1975) y Armenakis & Harris (2009) un proceso de cambio debe iniciar por un cuidadoso diagnóstico organizacional que permita identificar las condiciones en que se encuentra la institución, su capacidad y las áreas problemáticas que requerirán mayor intervención. A partir de allí, se definen los objetivos y rutas de trabajo hacia el cambio que quiere iniciarse. Una estrategia importante para hacer un efectivo diagnóstico interno ha sido aportada por las mismas IES analizadas en el estudio de casos y es el proceso de autoevaluación que adelantan las instituciones en la ruta de acreditación de alta calidad. Ahora la acreditación es un asunto obligatorio para las licenciaturas, sin embargo, así no lo fuera, la estrategia de autoevaluación convendría ser usada, así la IES no estuviera buscando acreditarse, dado que permite reconocerse a sí misma, darse cuenta de la situación en la que se encuentra la IES e identificar fortalezas y aspectos por mejorar. Habría que hacer una claridad aquí y es que la autoevaluación debe ser absolutamente objetiva puesto que puede darse que, buscando lograr la certificación, algunos aspectos negativos se oculten o se presenten de manera diferente a como ellos ocurren en la realidad.

Para analizar el entorno externo, las IES valoraron la presencia que tienen en redes y asociaciones, para este caso, la Asociación Red de Facultades de Educación Física, Recreación y Deporte (ARCOFADER) y la Asociación Colombiana de Facultades de

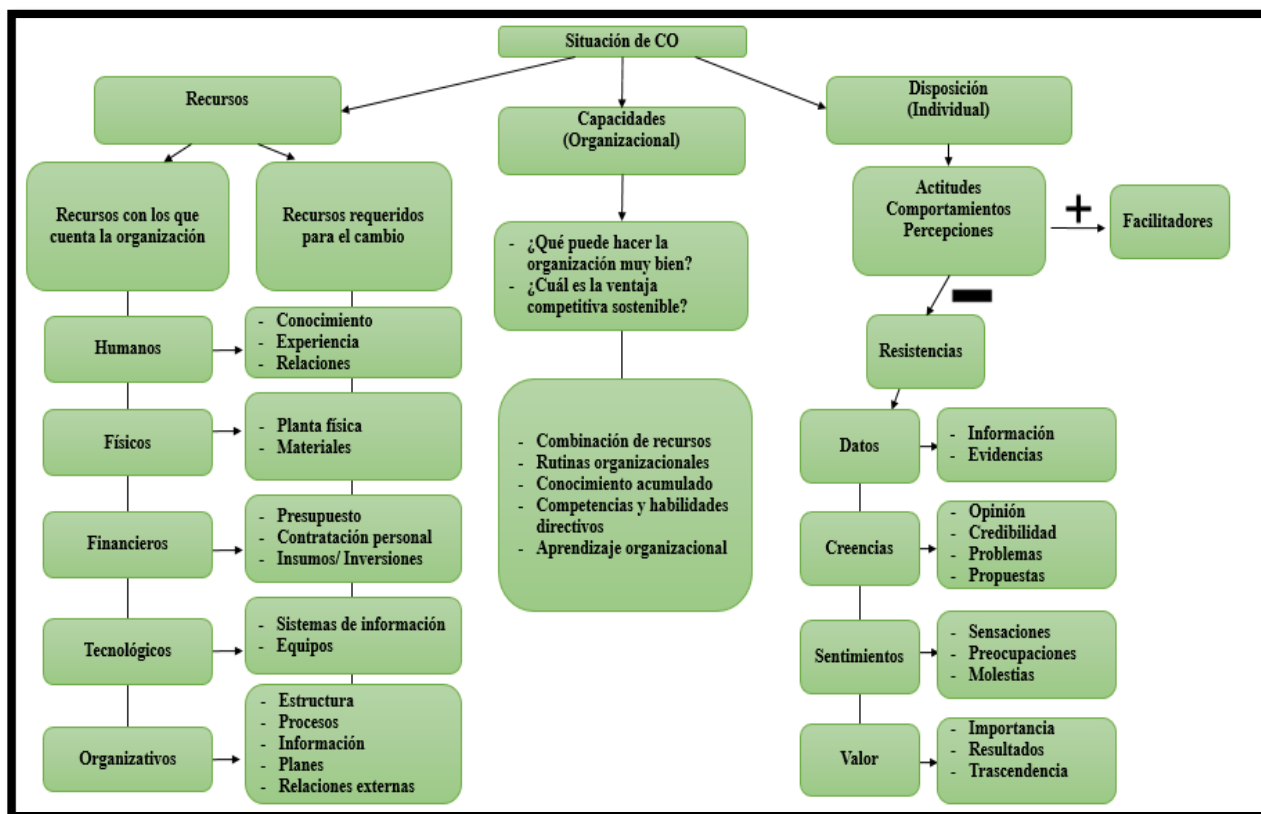
---

<sup>12</sup> Este diploma hizo parte del primer año de formación doctoral y se certificó como un diploma de posgrado en *management research* expedido por la Universidad de Valencia.

Educación (ASCOFADE), dado que allí se va discutiendo toda la normativa y tendencias de la educación superior y del campo específico.

La estrategia de autoevaluación aportará una perspectiva general de la IES, lo cual será determinante en aras de poder tomar decisiones sobre los cambios que se deben priorizar. Sin embargo, no se constituye en la herramienta diagnóstica específica para el cambio que se decida hacer, por tanto, habrá que volcar la mirada hacia asuntos más específicos. Como se ha detallado en la literatura, las demandas del entorno generan una serie de retos para las IES y las obliga a iniciar procesos de cambio permanentemente (Lee, 2004; Kienle y Loyd, 2005; Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz, 2010; SCHEV, 2010; Erkkilä, 2014; Casani y Rodríguez, 2015), por tanto, habrá que priorizar de acuerdo con las áreas que resultan más problemáticas y la capacidad de la IES para iniciar un cambio en ese sentido. Una vez tomada la decisión sobre el cambio, deben evaluarse ya de manera específica los elementos que pueden favorecer o no el proceso y tener muy presente los aspectos no solo del orden organizacional, sino también individual, dado que es uno de los principales errores que se cometen, es decir, no se trata solo de identificar qué requiere la institución para el cambio, sino también que requieren las personas que la conforman.

Una posible ruta para hacer un diagnóstico específico en relación con el cambio, tanto a nivel organizacional como individual, se presenta en la siguiente figura:



**Figura 41. Diagnóstico del cambio organizativo**

Fuente: elaboración propia a partir de Beckhard (1975), Barney (1991), Grant (1991)

La figura consolida tres bloques importantes que deben ser revisados en un proceso de cambio. El primero tiene que ver con los recursos, donde no solo es importante revisar con cuáles cuenta la institución, sino también los que serían requeridos. El modelo presenta una clasificación de los recursos que deberían ser revisados, iniciando con los humanos, los cuales han sido ya reconocidos como uno de los más valiosos que tienen la IES y que están representados en los profesores, especialmente los de planta. Identificar el conocimiento y experiencia de los profesores, es un asunto determinante para la posterior selección de los líderes del cambio. Es importante diferenciar que habrá un grupo de personas que podrán conformar el equipo de líderes del cambio, pero también debe tenerse presente que hay unos receptores que involucra al colectivo de profesores -incluyendo los de cátedra- y de estudiantes como principales actores en una IES, por tanto, no podrían quedarse por fuera



en este análisis. También es necesario analizar las relaciones entre los grupos y entre las personas, en aras de identificar asuntos problemáticos y priorizar estrategias de intervención.

Luego vienen los recursos físicos, donde, en dependencia con el cambio que se desee implementar, deben revisarse los espacios físicos requeridos, que por lo general están referidos a aulas, auditorios, salones de reuniones, entre otros. También los materiales que serán requeridos.

En relación con los recursos financieros, por lo general, el más importante en las IES es el requerido para la contratación de profesores, lo que debe ser revisado cuidadosamente en términos de contar con los tiempos de dedicación necesarios en los planes de trabajo de los profesores de planta y las horas para contratos de cátedra, que ha sido una de las dificultades que se encontraron en los estudios de casos y que determinará también la capacidad de cambio. De suma importancia es hacer una valoración económica de lo que implica el proceso de cambio, tanto desde el recurso fresco como en especie y determinar si se cuenta con el presupuesto para adelantar el proyecto.

Los recursos tecnológicos son referidos principalmente a los equipos de cómputo y los sistemas de información, éstos son de suma importancia para cualquier tipo de cambio que se adelante y van acumulando aprendizaje en la institución, por tanto, debe asegurarse que se cuenta con un sistema que pueda arrojar información de manera confiable y oportuna.

Finalmente, están los recursos organizativos, que se refieren a los procesos, planes, información y estructuras de la organización y en donde se analiza también el capital relacional que puede resultar útil en términos de posibles alianzas o proyectos para fortalecer o suplir algunos recursos.

El segundo bloque tiene que ver con las capacidades con que cuenta la organización, siendo necesario recordar que las capacidades son el resultado de una integración de recursos que generan una ventaja para la institución y permiten el logro de los objetivos. Dos

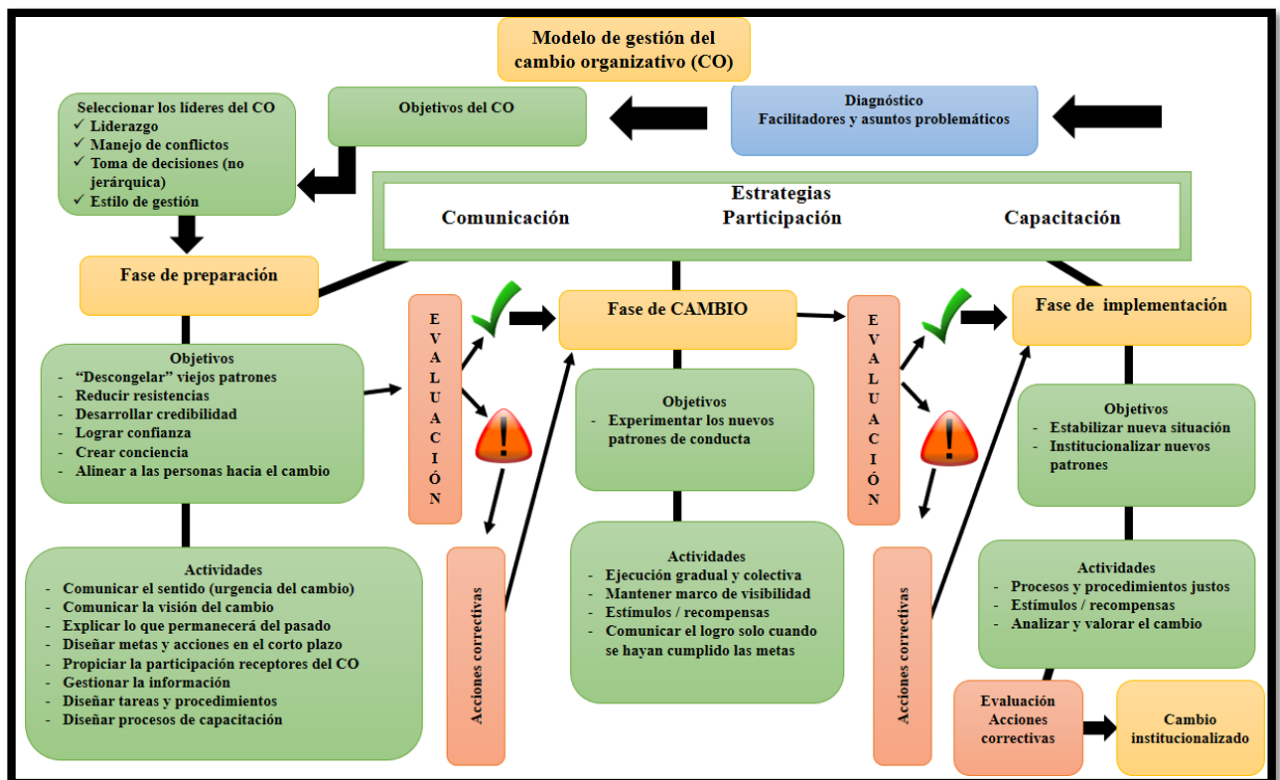
interrogantes se plantean direccionados a pensar qué es lo que genera ventaja competitiva en la institución, es decir, qué es lo que sabe hacer muy bien y que la diferencia de otras IES del campo. A partir de ello, habrá que hacer entonces una selección y combinación adecuada de los recursos requeridos para el cambio, buscando a la vez que ellos puedan ser llevados al nivel de capacidades colectivas para la institución y, por tanto, generar aprendizaje organizacional, lo que requiere de competencias y habilidades de los directivos.

El último bloque, referido a la disposición, está centrado en las personas y analiza, desde sus actitudes, comportamientos y percepciones, cuál es su disposición para el cambio. Los aspectos positivos podrán actuar como facilitadores y los aspectos negativos como resistencias. Dado que las resistencias pueden llevar un intento de cambio al fracaso, la figura enfatiza en la identificación de resistencias, haciendo un diagnóstico específico desde cuatro elementos, como son los datos, las creencias, los sentimientos y el valor que las personas le dan al cambio. Los datos son referidos a la “verdad” que tienen las personas, donde es importante indagar por la información que poseen y cuáles son las evidencias que tienen para considerar que es la verdad. Las creencias hacen referencia a la opinión y credibilidad que se tiene frente al cambio, indagando sobre lo que piensan, si creen que funcionará o no, los problemas que ven y lo que no debería hacerse. Los sentimientos están ligados a lo que el cambio les genera en términos de sensaciones, preocupaciones y molestias. Finalmente, en el valor se indaga por la importancia que le dan al cambio, los resultados que quisieran ver y lo que creen que hay de fondo. Estos cuestionamientos llevarán a descubrir las posibles resistencias y detrás de ellas, las fuentes que las originan que ya se han mencionado en la literatura como falta de comunicación, desacuerdos, escasa motivación y participación, entre otras, las cuales deben ser tenidas en cuenta en la etapa de preparación, buscando reducirlas.

Este proceso de diagnóstico arrojará entonces una situación que rodea al cambio, identificando los asuntos favorables y los problemáticos que darán ruta para lo que es el plan de gestión del cambio.

## 8.2. Modelo de gestión del cambio organizativo

Una vez identificados los recursos, capacidades y disposición para el cambio y, por ende, los facilitadores y los asuntos problemáticos, el siguiente paso es elaborar la ruta que conducirá al cambio. Una de las principales debilidades que se notó en los estudios de casos, es que, si bien había planes y rutas de trabajo, no se evidenció un plan específico y escrito que pensara en las diferentes fases del proceso hacia el cambio. Es así como se quiere aportar un modelo de plan desde la perspectiva de las tres fases que han sido referenciadas en este trabajo y que podrá ser contextualizado a la situación de cambio que desee adelantarse. El modelo se ilustra a continuación:



**Figura 42. Modelo de gestión del cambio organizativo**

Fuente: elaboración propia

El modelo parte del diagnóstico de cambio desarrollado en la fase anterior donde se identificaron los facilitadores y asuntos problemáticos. El primer paso es plantear los objetivos del cambio, lo que tiene una estrecha relación con las causas que lo originan, las cuales son detectadas desde el análisis interno y externo de la institución que se desarrolló desde los procesos de autoevaluación y participación en redes. Los objetivos deberán estar encaminados hacia los logros generales y específicos a los que se pretende llegar con el cambio.

El siguiente paso es seleccionar el equipo de líderes que se responsabilizará del cambio. Una buena selección es parte del éxito del proceso, por tanto, debe hacerse de manera cuidadosa y revisando el cumplimiento de unas características que no son referidas solo a disponibilidad de tiempo, tales como el liderazgo desde la perspectiva de tener la capacidad de influenciar positivamente en los comportamientos de los demás, la habilidad para manejar asertivamente los posibles conflictos que se presenten, la toma de decisiones con criterio y no producto de los roles jerárquicos que desempeñan y, en definitiva, un estilo de gestión que propicie las buenas relaciones con la comunidad educativa para ir generando un ambiente de confianza. Luego de ello se inicia un proceso por fases, iniciando por la que se considera más importante que es la de preparación.

Los principales elementos que deben tenerse en cuenta en cada fase, se describen a continuación.

### **8.2.1. Preparación para el cambio**

El modelo señala elementos que son clave durante el proceso de preparación para el cambio. Se parte de unos objetivos iniciales de la etapa, que se deben diferenciar de los del cambio, es decir, en esta etapa los objetivos conducirán a que la organización y sus personas estén preparadas para el cambio, buscando “descongelar” los viejos patrones de conducta

que no serán requeridos para la nueva etapa, reducir las resistencias que lograron identificarse en el diagnóstico y otras que puedan surgir en el proceso, desarrollar credibilidad y confianza en el cambio, crear conciencia sobre nuevos enfoques, comportamientos y actitudes y, en definitiva, alinear a las personas para el cambio.

Las estrategias que la literatura ha señalado como más relevantes y que conducen a la preparación y facilitación del cambio son la comunicación, la participación y la capacitación.

Éstas tienen presencia en todas las fases del cambio, sin embargo, los líderes en dependencia del contexto y de las situaciones que surjan, determinarán en qué momento se intensificarán más unas que otras. Nótese en el modelo que la fase de preparación es la que conlleva mayor número de actividades, lo que obedece a que es donde se deben intensificar las acciones para empezar a construir el estado deseado. No podrá ser una fase llevada a la ligera, dado que, si no se logran los objetivos de la fase y se continúa con la siguiente, las posibilidades de éxito se verán reducidas.

La comunicación deberá ser persuasiva, es decir, una comunicación que busque convencer sobre el cambio, en donde desde una información abierta, permanente, clara, oportuna y soportada, se comprenda por qué es necesario cambiar, hacia dónde se quiere llegar y las implicaciones que tendría el no hacerlo, lo que evitará que se generen percepciones distorsionadas sobre el cambio y contribuirá a la comprensión de la lógica del mismo. En esta perspectiva de transición y reconociendo que la tradición es a veces una de las fuentes de resistencia al cambio, es conveniente mostrar qué es lo que se valora del pasado y qué recursos de ese pasado se mantendrán. La gestión adecuada de la información cumple un papel importante, primero porque va generando un conocimiento colectivo en la organización y segundo, porque evita malos entendidos e interpretaciones. Por tanto, la información debe ser ordenada cuidadosamente y de manera sistemática, permitiendo llevar

un control, no solo de lo que se recopila, sino también de lo que se entrega, evitando caer en el exceso de información que puede resultar surtiendo un efecto diferente al deseado. Los canales de comunicación también juegan un papel importante y se deben elegir en dependencia del contexto. En situaciones de alta complejidad, problemáticas o riesgosas, se sugieren canales interpersonales.

El diseño de metas y planes en el corto plazo permitirán tener una ruta que oriente el trabajo y que dará además seguridad a los receptores del cambio y a partir de allí, diseñar también tareas y procedimientos para dar respuesta a esas metas.

Debe propiciarse una participación activa desde el inicio del proceso, lo que implica que los receptores deben ser tenidos en cuenta en las decisiones, valorando la contribución y retroalimentación que ellos hacen. Se trata de una participación verdadera (no simbólica), que genere confianza y compromiso y que los actores institucionales sientan que realmente son tenidos en cuenta. La importancia de la selección adecuada del equipo de líderes del cambio, radica también en que esta participación debe ser controlada y monitoreada por expertos para que el proceso no conlleve un consumo considerable de tiempo y el diseño de estrategias inapropiadas.

Los procesos de capacitación son fundamentales para que las personas involucradas adquieran las herramientas necesarias para asumir las nuevas tareas y formas de trabajo que serán necesarios para la implementación y sostenibilidad del cambio, lo que implica aprender nuevos hábitos y desaprender los que no serán requeridos. En esta fase se diseñan los planes de formación y capacitación que serán requeridos y que podrán ser generales para los diversos grupos poblacionales y específicos para subgrupos que requieren desarrollar unas habilidades específicas o deben intervenir de manera diferenciada. Los receptores del cambio deberán conocer en esta fase que recibirán la capacitación necesaria para la implementación del cambio y con ello disminuir posibles angustias o temores que puede

generar el enfrentarse a tareas para las cuales tal vez no se sientan preparados. Un aspecto importante es que se debe sentir la necesidad de aprender, de lo contrario, la capacitación no surtirá ningún efecto, asunto que deberá ser trabajado desde los procesos de comunicación, generando la motivación y disposición necesaria.

Finalizando esta fase, debe hacerse una evaluación que permita reconocer si los objetivos de la fase fueron cumplidos, asegurarse que el cambio es pertinente, que efectivamente hay una diferencia entre el estado corriente y el deseado, que tanto los receptores como la organización pueden implementarlo, que hay acuerdo y que hay un grupo de personas clave en la organización que soportan el cambio. El modelo señala dos posibles rutas. Si los objetivos fueron cumplidos, lo que se simboliza con el visto bueno, se continúa hacia la siguiente fase, y si aún no se logra el cumplimiento de objetivos, lo que se simboliza con el signo de alerta, deben establecerse las acciones correctivas necesarias para poder continuar con el proceso.

### **8.2.2. Fase de cambio**

La fase previa de preparación se asemeja a lo que sería el plan de acción en la institución, plasmando una serie de objetivos, metas y acciones para llevar a cabo. En esta fase, que es cuando el cambio ocurre, se da ejecución a esos planes, por lo que se reitera la importancia de un diseño cuidadoso en la fase de preparación. Si los planes y rutas de acción tienen problemas y debilidades, el proceso a través de las siguientes fases seguirá teniéndolos, comprometiendo negativamente el logro de los objetivos del cambio. El objetivo de esta fase es entonces experimentar los nuevos patrones de conducta que están implicados en el cambio, para lo cual se va desarrollando el plan de una manera gradual y colectiva, manteniendo los procesos de comunicación y participación bajo las características

que se han señalado en la fase anterior. Es un momento clave para capacitar a los receptores del cambio, de acuerdo con lo que se ha diseñado para ello. Al respecto es importante señalar que el orientador de la capacitación debe también tener unas competencias actitudinales que generen confianza e incentivo para el aprendizaje. También cobran importancia las metodologías experienciales dado que permiten una mayor apropiación de lo que se aprende.

Otro aspecto importante en esta etapa es mantener un marco de visibilidad en relación con los objetivos y lo que se va logrando, siendo cuidadosos de comunicar los logros sólo cuando se hayan cumplido. Los estímulos y recompensas son un incentivo para el cambio y en el estudio de casos fue un aspecto que estuvo ausente, referido únicamente a las descargas en los planes de trabajo, lo cual termina siendo un deber, pero que también se atendería con mayor motivación si se percibe que detrás de ello hay, o bien un reconocimiento, un compensatorio, un apoyo para un evento o curso, entre otros posibles.

Una vez se han experimentado los nuevos patrones de conducta y se concluye que funcionan de acuerdo con lo planeado, puede continuarse con la siguiente fase. En este cierre, al igual que en el cierre de cada fase, es importante nuevamente evaluar el logro de los objetivos antes de continuar con el proceso, lo que se simboliza de nuevo en el modelo, con el visto bueno o la alerta, para establecer antes unas acciones correctivas.

### **8.2.3. Fase de implementación**

El objetivo de esta fase es, luego de asegurarse que el cambio funciona correctamente y en beneficio de la institución y sus actores, estabilizar esa nueva situación, institucionalizando los nuevos patrones de comportamiento. Es una fase donde debe haber un permanente proceso de revisión para hacer los ajustes finales que permitan dar cierre al proceso con un cambio institucionalizado. Sigue siendo importante la presencia de la comunicación y la participación permanente. Así mismo, se sugiere que, al interior de las



unidades académicas, existan planes de formación y capacitación permanentes para sus diversos grupos poblacionales, dado que las dinámicas institucionales y los continuos procesos de cambio producto de las tendencias que va mostrando el entorno, lo demandan. La capacitación docente no puede limitarse a los programas institucionales que ofrece la propia IES, dado que la unidad tiene unas situaciones de contexto y unas demandas específicas que deberán ser atendidas en mejora de sus procesos funcionales y administrativos. Además de ello, y dada la idiosincrasia de la que ya se ha hablado de las IES, que conlleva a que los administradores sean por lo general profesores a quienes se les asigna el encargo sin una formación ni preparación específica para ello, se sugiere diseñar un plan de formación que pueda suplir esta ausencia en la formación de los directivos de las IES. En el apartado siguiente se propone un posible modelo al respecto, que podría ser la base para emprender este tipo de acciones en las IES.

### **8.3. Plan de formación para directivos de IES**

El plan de formación que se presenta, es una posible ruta que reúne las principales temáticas en torno a la dirección de organizaciones. Es producto de la formación doctoral recibida en el primer año a través del diploma en “*management research*”, donde se analizaron las últimas tendencias en investigación en esta área. Una de las premisas que se plantearon producto del análisis teórico en el marco de este trabajo, es que *las instituciones funcionan administrativamente igual que otras organizaciones, por tanto, las teorías y principios organizacionales desarrollados en la teoría de la administración, son aplicables*. Es así como la ruta de formación que se propone, defiende esta premisa y se dirige a mejorar y fortalecer la gestión administrativa de las IES, a la vez que contribuye a la cualificación del perfil de sus dirigentes.

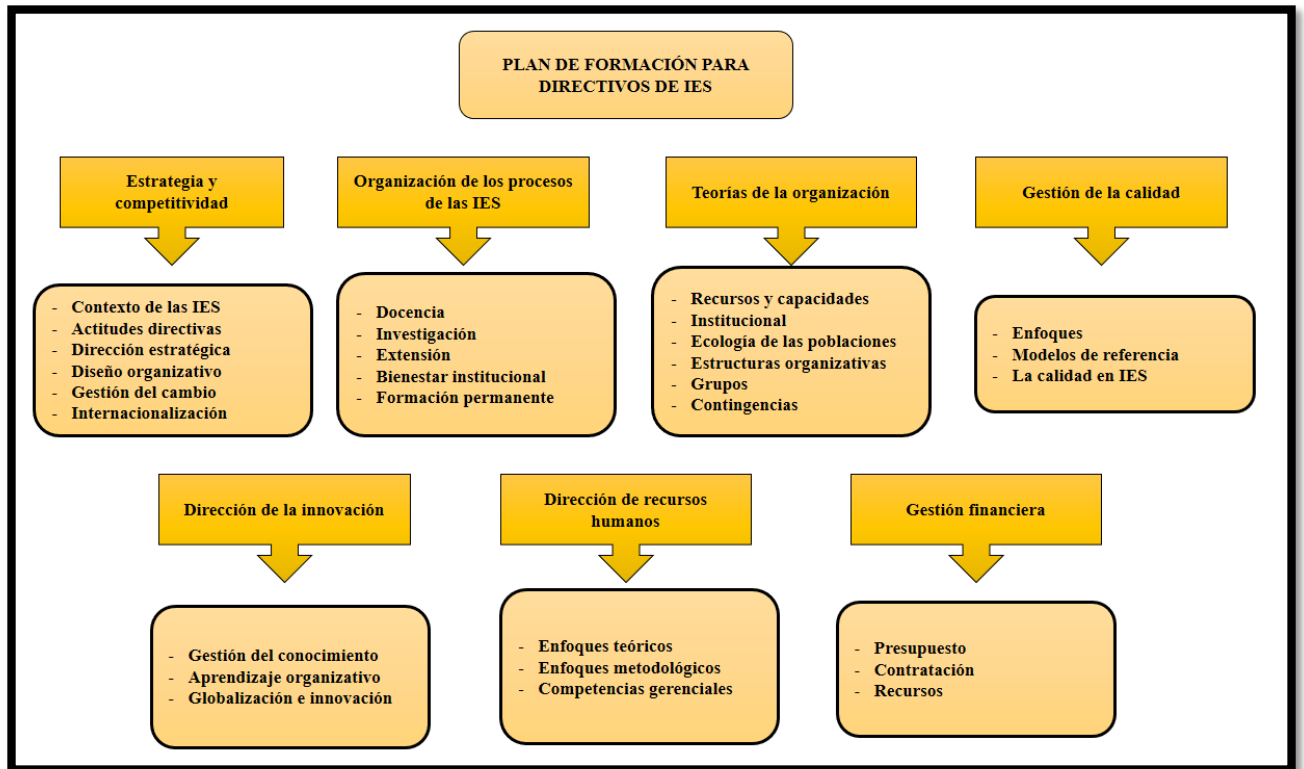


Figura 43. Plan de formación para directivos de IES

Fuente: elaboración propia

## **CAPITULO 9**

### **CONCLUSIONES**

Teniendo como punto de partida los objetivos que han orientado el proceso a lo largo de su recorrido, se pretende aquí concluir en torno a ellos. El capítulo inicia presentando las principales conclusiones en cuanto a las cuestiones de investigación, las cuales se han agrupado en tres grandes temáticas. En primer lugar, se abordan los modelos y teorías del cambio organizativo, en segundo lugar, la tipología y procesos de cambio y, finalmente, los facilitadores y resistencias. Luego, se concluye a partir de un modelo teórico inicial, producto de la revisión de literatura, llegando a uno final a partir de los hallazgos del trabajo empírico, ilustrando las principales cuestiones y relaciones entre las variables del estudio. El siguiente apartado muestra las principales aportaciones y limitaciones del estudio, dando

luego cierre al capítulo con las implicaciones directivas para los gestores de las IES y gobiernos, así como las futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo.

### **9.1. Conclusiones en cuanto a las cuestiones de investigación**

Las cuestiones de investigación se han agrupado en tres apartados, en primer lugar, se abordará la temática relacionada con los modelos y teorías del cambio organizativo, en segundo lugar, la tipología y procesos de cambio y, finalmente los facilitadores y resistencias.

Sobre los modelos de cambio organizativo, se hallan en la literatura diversos modelos, enfoques, o perspectivas, siendo la propuesta de Lewin (1988), la que ha servido de base para otros desarrollos. Este modelo, al igual que otros que le han seguido desde la misma perspectiva, plantea una serie de etapas o fases que se siguen en un proceso de cambio, en donde se resalta que el proceso debe iniciar por un diagnóstico detallado en torno a la situación de cambio, con el fin de identificar las áreas fuertes y las problemáticas que justamente darán ruta para la siguiente etapa que es cuando la organización y sus personas se preparan para el cambio. La etapa de preparación es una de las más importantes porque busca que desde la organización se dispongan los recursos necesarios que permitan estar en capacidad de asumir el cambio y que las personas involucradas estén dispuestas desde el punto de vista físico y emocional. Logrando la capacidad para el cambio y la disposición por parte de sus actores, procede la siguiente etapa que es cuando el cambio en sí mismo ocurre y se experimentan los nuevos patrones de comportamiento, luego viene una etapa final que busca institucionalizar esas nuevas formas organizacionales.

En los casos analizados, aunque no hay un proceso intencionado hacia el modelo de cambio organizativo por fases que se aborda en la literatura, sí puede afirmarse que hay unas

etapas y actividades que desarrollan para tratar de preparar a la institución y a las personas para el cambio, antes de que éste efectivamente ocurra.

Frente a las teorías que soportan el cambio, se seleccionaron tres de ellas por su relación con el objeto de estudio. La primera es la teoría de recursos y capacidades que destaca la importancia de reconocer los recursos tangibles e intangibles con que cuenta la organización, que le permiten implementar sus estrategias, entre ellos se encuentran los físicos, financieros, humanos, tecnológicos y organizativos. Además de ellos, interviene la habilidad de los directivos para utilizar y combinar adecuadamente estos recursos llevándolos al nivel de capacidades colectivas y sacando el mejor provecho para la organización, por tanto, logrando los objetivos propuestos. Es importante mencionar el carácter heterogéneo de los recursos, haciendo referencia a los diversos usos que un mismo recurso pueda tener, en función del contexto y de la toma de decisiones de sus directivos.

En el estudio empírico se evidencia que el principal recurso con que cuentan las IES es el recurso humano, representado en sus profesores de planta. Ellos aportan desde su conocimiento al proceso y a la dinámica institucional, desde lo cual, contribuyen a que la institución dé cuenta de las condiciones de calidad que le exige el entorno. Hay otros recursos importantes, especialmente intangibles, como es el conocimiento desde los grupos de investigación y las redes académicas, los procesos y procedimientos. El recurso financiero se ve reflejado en las horas asignadas en los planes de trabajo de los profesores. Las IES mencionan escasos recursos referidos a la contratación de personas con mayor experiencia y dedicación al proceso, así mismo, se hace necesario contar con sistemas de información oportunos y confiables que favorezcan las capacidades colectivas de la organización.

Así mismo, los directivos logran utilizar sus recursos para llevar el proceso a cabo y es evidente que hay un conocimiento que se va acumulando para responder de manera más

eficiente a futuros retos, sin embargo, esto no es tan visible en el CASO 3, por tanto, hay una relación entre las habilidades de los directivos y la posibilidad de elevar sus recursos al nivel de capacidades organizacionales.

La segunda teoría seleccionada es la institucional, referida a las prácticas que las organizaciones adoptan para tratar de responder a las presiones del entorno y en este sentido, se inclinan por imitar normas de comportamiento de otros actores del campo que enfrentan situaciones similares, lo que lleva a un proceso de homogenización en las organizaciones, que es reconocido como isomorfismo institucional y que puede ser de tipo coercitivo, a partir de las presiones internas y externas, mimético, cuando se tiende a imitar a otras organizaciones, o normativo, desde la presión que ejerce un colectivo de miembros que comparten una profesión.

Desde el empírico se evidencian los tres tipos de isomorfismo, siendo más evidente y de mayor fuerza, el coercitivo. Las presiones coercitivas provienen claramente de las políticas del gobierno nacional a través del MEN y del CNA, y del gobierno institucional, es decir, la propia IES, en el afán de lograr o mantener la certificación institucional. Las presiones miméticas provienen de otras IES que atraviesan situaciones similares por las demandas del entorno, por tanto, tienen a imitar patrones de comportamiento. Las redes académicas también ejercen presiones miméticas en las IES. Finalmente, las presiones de tipo normativo se dan a partir de la conformación de grupos especializados con intereses de conocimiento particulares y saberes específicos, que propician ciertas conductas que otros intentan seguir.

Es importante destacar dentro de esta teoría, el concepto de campo organizacional de DiMaggio y Powell (1983) que se utiliza para denominar el conjunto de organizaciones que comparten estructuras y procesos similares y que fue asumido y aplicado para referirse a las instituciones de educación superior del campo de conocimiento de la educación física.

La tercera teoría es la ecología de las poblaciones con un elemento fundamental que es el entorno, al cual las organizaciones se adaptan para no desaparecer. En este sentido, las organizaciones, al seguir las tendencias del entorno, pueden terminar reproduciendo ciertas rutinas y formas de comportamiento, lo que se reconoce en la literatura como inercia organizacional. El empírico muestra cómo la normativa del gobierno nacional e institucional, ha llevado a que las IES encaminen sus procesos de cambio hacia la acreditación de alta calidad de sus programas y los ajustes o innovaciones curriculares. Hay tendencias claras, implícitas en esos mismos procesos de acreditación, como por ejemplo el aumento de la investigación, los procesos de internacionalización y el bilingüismo. Para dar respuesta a ello, las IES han caído en rutinas y formas de comportamiento, basadas en seguir los lineamientos de la autoevaluación que ofrece el Consejo Nacional de Acreditación para dar cuenta de las condiciones de alta calidad. La nueva normativa por parte del gobierno nacional en relación con la obligatoriedad de acreditación para los programas de licenciatura, claramente es una circunstancia que implica cierto grado de inercia organizacional en las IES, dado que, si no responden a ello, ponen en riesgo su supervivencia y sus programas podrán ser cerrados

En relación con la tipología de cambio, ésta se abordó en función de su alcance y de su planificación. En función del alcance, se presentan los cambios incrementales que son cambios superficiales que se hacen de manera gradual, más a modo de ajuste o adaptación, y los cambios estratégicos que son cambios en profundidad, que rompen con los patrones usuales de comportamiento y reconfiguran la organización. En función de su planificación, se mencionan los cambios planeados, pensados con anticipación y dirigidos a metas, y los cambios emergentes que surgen de manera inesperada, por lo general en períodos de crisis y sin un proceso estructurado. Transversal a esta clasificación, están los cambios proactivos

que son aquellos que se anticipan a posibles situaciones futuras que se prevén y los cambios reactivos que son los que se presentan en respuesta a un evento.

En el estudio empírico, se evidenció que los cambios pueden presentarse desde diversas formas y características, sin tener que recurrir a una clasificación dicotómica. Se destacaron los cambios planeados e incrementales, con algunos rasgos simultáneos de cambios emergentes, proactivos y reactivos, es decir, que tal como lo ha planteado también el análisis teórico, es más frecuente que las IES realicen cambios de manera incremental para adaptarse a las condiciones del entorno.

Frente a las situaciones y causas del cambio, desde la triangulación que se ha hecho entre el análisis teórico y los dos empíricos, se evidencia que las IES vienen adelantado cambios relacionados con la acreditación en alta calidad de sus programas, las reformas o ajustes curriculares, la creación de nuevos programas y las alianzas y proyectos institucionales, siendo las dos primeras, las más importantes. Es claro que las políticas del gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, y las del gobierno institucional, es decir, las de la propia IES, son las principales causas que llevan a emprender los procesos de cambio.

Los elementos que se han destacado en la literatura como facilitadores del cambio son la preparación, la participación, la comunicación y la capacitación. Sobre la preparación, referida a la etapa previa hacia el cambio, se ha concluido que es una etapa que por sí misma, actúa como facilitadora, dado que prepara a la organización y a sus personas para que estén dispuestas y alineadas con el proceso. La forma como se prepara es justamente desde la participación y la comunicación, por lo que estos elementos terminan estando articulados.

Puede decirse que los tres CASOS se prepararon para el cambio a través de diversos espacios de participación y comunicación que se propiciaron, sin embargo en el CASO 3, aun estando en la implementación, fue un proceso con muchas dificultades, muchas



resistencias y sin un consenso en la toma de decisiones, por tanto, otros elementos entran en juego para que efectivamente la participación y la comunicación actúen como facilitadoras del cambio y tiene que ver con la habilidad de los líderes para gestionarlas adecuadamente y lograr reducir las resistencias que pueden obstaculizar el proceso.

La capacitación es otro elemento importante que puede facilitar el cambio, dado que logra reducir las posibles resistencias que pueden generarse por no tener la información o el conocimiento necesario para enfrentar las tareas implicadas en el cambio. Además de ello, es fundamental que los involucrados obtengan las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permita comprender y llevar a cabo las nuevas tareas y, por tanto, implementar el cambio. La acción facilitadora de la capacitación, no pudo observarse en el empírico, dado que las IES no diseñaron procesos específicos para ello.

En definitiva, podría decirse que la participación, la comunicación y la capacitación pueden actuar como facilitadores del cambio, en dependencia de la gestión de los líderes y la presencia de estos elementos desde el inicio del proceso.

En relación con las resistencias la literatura expresa que en todo proceso de cambio se presentan resistencias, sin embargo, nuevamente está en juego la gestión de los líderes, para lograr reducirlas, especialmente en la etapa de preparación. Desde el análisis de los CASOS, en dos de ellos fueron escasas y estuvieron referidas principalmente a la falta de información y a algunos desacuerdos, pero lograron reducirse. En el otro caso se presentó un mayor número de resistencias, especialmente por desacuerdos, desinterés y falta de motivación, lo que muestra debilidades en el proceso de preparación. En este sentido, podría decirse que las resistencias en un proceso de cambio pueden ser diversas, pero ellas obedecen a debilidades en los procesos de diagnóstico para identificarlas y de preparación, para reducirlas.

En la siguiente tabla se presentan las proposiciones teóricas y sus respectivas modificaciones luego del estudio empírico. Se han utilizado los siguientes signos para expresar su cumplimiento en cada caso:



Se cumple la proposición












No logró evidenciarse completamente su cumplimiento



No se cumple la proposición o algunos elementos de ella

Tabla 36. Proposiciones iniciales y finales

| Inicial  | Cumplimiento |    |    | Final   |
|--|--------------|----|----|---|
|  | C1           | C2 | C3 |   |
| P1: La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos.   |              |    |    | P1: La idiosincrasia de las IES y, por ende, el perfil de formación de sus dirigentes, puede limitar los procesos de cambio organizativos.  |
| P2: El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo, mimético y normativo sobre las IES |              |    |    | <p>P2a: El gobierno nacional e institucional, a través de las políticas de aseguramiento de la calidad del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación, ejercen presiones de tipo coercitivo en las IES</p> <p>P2b: Los procesos de cambio seguidos por las IES de mayor experiencia y la participación en redes académicas ejercen presiones miméticas sobre las IES de su entorno.</p> <p>P2c: La existencia de grupos especializados dentro de las IES ejercen presiones normativas.</p> |
| P3: Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para lograr sobrevivir en el entorno  |              |    |    | P3a: Es necesario mantener cierto grado de inercia organizacional para afrontar el reto de la calidad y la internacionalización y lograr sobrevivir en el entorno   |
| P4: Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos  |              |    |    | P4: Los cambios planeados e incrementales son más frecuentes en las IES que los emergentes y estratégicos   |
| P5: Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno   |              |    |    | P5: Los procesos de cambio en las IES tienden a ser reactivos, como respuesta a las demandas del entorno  |
| P6: La comunicación, la participación y la capacitación actúan como facilitadores del cambio   |              |    |    | P6a: La comunicación, la participación y la capacitación pueden actuar como facilitadores del cambio, en dependencia de la capacidad de los líderes para gestionarlas adecuadamente   |

| Inicial   | Cumplimiento  |   |  | Final  |
|---|---|---|--|--|
|   | C1  | C2  | C3   |  |
| P7: La inercia en las estructuras, la falta de información y los factores político – culturales son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio                     |    |    |    | <p>P6b: La comunicación y la participación desempeñan un papel fundamental en un proceso de cambio, especialmente en la etapa de preparación</p> <p>P7a: La falta de información y los factores político – culturales, son las principales fuentes de resistencia que se presentan en un proceso de cambio</p> <p>P7b: Dado que las tendencias del entorno han modificado el carácter tradicional de las IES, la inercia en las estructuras no es una fuente de resistencia que se presente frecuentemente</p> |
| P8: El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia para el logro de los objetivos en un proceso de cambio   |    |    |    | P8: El conocimiento de las personas es un recurso intangible de suma importancia para el logro de los objetivos en un proceso de cambio  |
| P9: La habilidad de los directivos para seleccionar y utilizar los recursos necesarios en un proceso de cambio, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización |  |  |  | P9: La habilidad de los directivos para seleccionar y utilizar los recursos necesarios en un proceso de cambio, determinará que éstos puedan convertirse en capacidades colectivas para la organización  |

Fuente: elaboración propia

## 9.2. Aportes y limitaciones

Este trabajo logra, a partir del análisis teórico y los dos estudios empíricos, generar varios aportes al conocimiento. La primera contribución tiene que ver con el marco teórico que se genera para la comunidad académica y especialmente para los directores de las IES en torno al cambio organizativo y su relación con el contexto de la educación superior, constituyendo ello una base a partir de la cual se pueden guiar futuros procesos.

La segunda contribución se desprende desde la construcción, validación y aplicación de un cuestionario que ofrece, por un lado, un instrumento bajo criterios de validez y confiabilidad que puede ser aplicado en futuros procesos investigativos relacionados con el cambio organizativo y, por el otro, un panorama de la situación actual de las IES del campo

de conocimiento de la educación física, frente a sus características funcionales y administrativas y las situaciones de cambio organizativo que vienen atendiendo.

La tercera contribución surge del estudio de casos múltiple. Partiendo de un modelo teórico inicial, se llega a uno final que explica las principales variables y relaciones que intervienen en un proceso de cambio organizativo y que aportan un entendimiento para quienes emprendan procesos en ese sentido desde el contexto de la educación superior.

La cuarta aportación tiene que ver con una propuesta que expone una ruta de acción para los directores de IES, en aras de que conduzcan desde mejores condiciones los cambios organizativos en sus instituciones. La propuesta conlleva un modelo de cambio organizativo que fortalece y concreta dicha aportación.

La quinta contribución tiene que ver con un modelo de un plan de formación para directivos de IES, que se convierte en una posible ruta para iniciar procesos de este tipo, en aras de aportar herramientas que contribuyan a mejorar la gestión en estas organizaciones.

Finalmente, todos los elementos anteriores hacen una contribución al campo de conocimiento de la educación física y al área específica de la administración deportiva, en su relación con la administración general, al ser el cambio organizativo una temática inexplorada en este campo.

A pesar de lo expuesto, también se han presentado a través de las diversas etapas del proceso, una serie de limitaciones. Desde el análisis teórico, una limitación es que no se recogen todas las teorías y modelos existentes en la literatura sobre cambio organizativo, en aras de no hacer demasiado extensivo el trabajo.

Pasando al estudio empírico, la tasa de respuesta que se obtuvo (20 sobre 45), de los programas del campo de conocimiento de la educación física en el país, es una limitación que dificulta generalizar hallazgos, aunque permite presentar un panorama de la situación.

Otra limitación proviene de que el estudio se centró en las IES del campo de conocimiento de la educación física, dejando fuera otras IES que no tienen programas en este campo y que podrían estar en condiciones similares. Esto obedece a que es el escenario en el que la investigadora se desempeña laboralmente y hay un interés marcado por aportar al área en esa relación de la administración general con la administración deportiva.

También se presentó que quienes respondieron el cuestionario de la primera fase valoraron muchas situaciones de cambio con cinco (5), lo que dificultó identificar con precisión cuál fue la situación de cambio más importante y justificó, en parte, la necesidad de hacer el estudio cualitativo.

En cuanto al estudio de casos, una limitación es la selección de solo tres casos para el análisis del cambio en cada fase, lo cual obedece a limitaciones propias de la formación doctoral. Esto imposibilita que los resultados sean generalizados desde el punto de vista de lo estadístico -aunque no es el objeto de la investigación-, pero sí podría generalizarse a todas las IES del campo de la educación física, desde el punto de vista de la generalización analítica, dado que éstas presentan unas características similares.

Otra limitación en el estudio de casos, es que solo una IES aportó los documentos institucionales para el análisis del cambio, por tanto, se decidió no utilizarlos, para mantener la homogeneidad con las otras dos. Hubiese sido interesante disponer de ellos, para triangular la información.

Finalmente, otra limitación es la segmentación geográfica de las tres IES analizadas, ubicadas en la región de Antioquia, Colombia, limitando la posibilidad de analizar el contexto del país.

### 9.3. Implicaciones directivas y futuras líneas de investigación

Dadas las condiciones del contexto de las IES y las presiones del entorno que las obligan a emprender cambios continuamente, contar con una ruta para llevar a cabo estos cambios, sería de gran apoyo para los líderes. Se recomienda que El MEN y el CNA, como organismos rectores del sistema de educación superior y de los procesos de acreditación, incluyan en las guías y lineamientos para adelantar procesos de registro o acreditación de alta calidad de programas e instituciones, una ruta que oriente a los líderes sobre la preparación, desarrollo e implementación de cambios organizativos en sus instituciones.

En esta misma línea, convendría pensar en procesos de capacitación y/o formación permanente al interior de las unidades académicas, que ofrezcan herramientas para la dirección de IES. Una ruta para diseñar un plan de formación en este sentido, se aporta en el capítulo 8.

En términos de futuras líneas de investigación, por lo inexplorado del tema en el campo de conocimiento de la educación física, este trabajo puede servir como punto de partida para muchos trabajos de investigación. Podría intentarse realizar un estudio con casos de otras regiones del país, e incluso, desde otros campos de conocimiento.

Queda una puerta abierta también para otros trabajos que superen el nivel descriptivo y exploratorio de esta investigación, llevándolo a un nivel explicativo.

Es posible también, teniendo en cuenta que los estudios de caso no son exclusivos de la metodología cualitativa, tal como se expuso en el apartado 5.4.3. de la metodología, realizar un estudio de casos cuantitativo que permitan generalizar sus resultados complementando la perspectiva cualitativa.

De manera específica, no se logró determinar en este trabajo, si los recursos y capacidades de las IES pueden considerarse como capacidades dinámicas, es decir, aquellas

que permiten renovar competencias y generar aprendizaje organizacional, siendo ésta otra línea futura que podría explorarse.





## BIBLIOGRAFÍA

- Abatecola, G. (2012). Organizational adaptation: an update. *International Journal of Organizational Analysis*, 20, 274–293. <https://doi.org/10.1108/19348831211243802>
- Alkahtani, A. H., Abu-Jarad, I., Sulaiman, M., & Nikbin, D. (2011). The Impact of Personality and Leadership Styles on Leading Change Capability of Malaysian Managers. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 70–99.
- Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*, 15(2), 251–270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
- Armenakis, A. a., & Harris, S. G. (2009). Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice. *Journal of Change Management*, 9(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/14697010902879079>
- Ball, S. (1984). Profesionalismo , gerencialismo y performatividad. *Revista Educación Y Pedagogía*, XV(37), 85–104.
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/0803973233>
- Barney, J. (2001). Resource-based theories of competitive advantage : A ten- year retrospective on the resource-based view. *Journal of Management*, 27, 643–650.
- Barney, J. B. (1993). Looking inside for competitive advantage. *The Academy of Management Executive*, 9(4), 49–61. <https://doi.org/10.5465/AME.1995.9512032192>
- Barsky, O. (2012). Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en Argentina. *Debate Universitario*, 1(1), 30–78.
- Battilana, J., Gilmartin, M., Sengul, M., Pache, A. C., & Alexander, J. A. (2010). Leadership competencies for implementing planned organizational change. *Leadership Quarterly*, 21, 422–438. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.007>
- Beckhard, R. (1975). Strategies for Large System Change. *Sloan Management Review*, 16(2), 43–55.
- Beer, M., & Nohria, N. (2006). Cracking the Code of Change. In *HBR's Must-Reads on Change*. Harvard Business School.
- Bengoetxea, E. (2012). Higher Education Governance Reform in Practice. Matching Institutional Implementation Practices and Policies. *RUSC. Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 9(2), 267–279. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1415>
- Bengtsson, P. (1999). *Multiple Case Studies-not just more data points?!* Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.30.9769&rep=rep1&type=pdf>
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Bluhm, D. J., Harman, W., Lee, T. W., & Mitchell, T. R. (2011). Qualitative research in management: A decade of progress. *Journal of Management Studies*, 48(8), 1866–1891. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00972.x>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Boga, I., & Ensari, N. (2009). The Role of Transformational Leadership and Organizational Change on Perceived Organizational Success. *The Psychologist-Manager Journal*, 12(4), 235–251. <https://doi.org/10.1080/10887150903316248>
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Bridges, W. (2003). *Managing Transitions: making the most of change* (2nd Editio). Cambridge: Perseus Publishing Services.
- Brunner, J. J. (2012, August 17). Investigación universitaria, tres décadas de atraso: experto chileno.

- Periódico El Tiempo*, pp. 2–4. Bogotá, Colombia. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12136981>
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31(34), 31–47. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1000414&info=resumen&idioma=SPA>
- Carnall, C. (2003). *The Change Management Toolkit*. Singapore: Seng Lee Press.
- Carroll, G. R. (1984). Organizational Ecology. *Annual Review of Sociology*, 10, 71–93. <https://doi.org/10.2307/2072802>
- Casani Fernández de Navarrete, F., & Rodríguez Pomedá, J. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior: los retos para la universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 17(49), 1–10.
- Castañeda Quintero, L. J. (2009). Las universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), 1–14.
- Castro, E. (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31–54. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60033-1)
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía Y Dirección de La Empresa*, 57–82.
- Choi, M., & Ruona, W. A. (2010). Individual Readiness for Organizational Change and Its Implications for Human Resource and Organization Development. *Human Resource Development Review*, 10, 46–73. <https://doi.org/10.1177/1534484310384957>
- Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Univ of California Press.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (2003). Sustaining change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 99–116.
- Clarke, M. (2007). The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity. *Higher Education in Europe*, 32(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/03797720701618880>
- Colleen, L., & Theresa, K. (2008). Understanding the influence of organizational culture and group dynamics on organizational change and learning. *The Learning Organization*, 15, 277. <https://doi.org/10.1108/09696470810868882>
- Congreso de Colombia. (1989). Decreto 1227. Diario oficial Número 38.855. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Congreso de Colombia. Ley 30 de 1992 (1992).
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. DO 41.214.
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1286 de 2009. Colombia. <https://doi.org/tyuij>
- Congreso de Colombia. (2015). Artículo 222. Ley 1753 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. DO 49538.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá, Colombia.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2016). Metas y prioridades del Sistema Nacional de Acreditación. Plan de trabajo y actividades 2016-2017. Colombia.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2017). Conozca el CNA. Retrieved from <http://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228–247.

- Crawford, L., & Nahmias, A. H. (2010). Competencies for managing change. *International Journal of Project Management*, 28, 405–412. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.01.015>
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a Literature Review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/107808747000500401>
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
- Dahl, M. S. (2010). Organizational Change and Employee Stress. *Management Science*, 57, 240–256. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1100.1273>
- Dalton, C. C., & Gottlieb, L. N. (2003). The concept of readiness to change. *Journal of Advanced Nursing*, 42(2), 108–117. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02593.x>
- De Massis, A., & Kotlar, J. (2014). The case study method in family business research: Guidelines for qualitative scholarship. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.007>
- de Sousa Santos, B. (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137–202. <https://doi.org/000173750>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Castillo Alemán, G. (2005). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(111), 37–70.
- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 194–202. <https://doi.org/10.1037/a0024903>
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. In *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 1–43). UNESCO.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron cage revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Eisenbeiss, S. a, van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *The Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1438–1446. <https://doi.org/10.1037/a0012716>
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160888>
- Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), 91–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12063>
- Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39–56. <https://doi.org/10.1108/01437731011010371>
- Esquivel Larrondo, J. E. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*, XXIX(116), 41–59.
- Fernández-Alles, M., & Valle-Cabrera, R. (2006). Reconciling institutional theory with organizational theories. How neoinstitutionalism resolves five paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, 19(4), 503–517. <https://doi.org/10.1108/09534810610676699>
- Fernandez, S., & Pitts, D. W. (2007). Under What Conditions Do Public Managers Favor and Pursue Organizational Change? *The American Review of Public Administration*, 37(3), 324–341. <https://doi.org/10.1177/0275074006293467>
- Fernández Darraz, E., & Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22(46), 87–97.
- Fernández Urrutia, A. (2013). *Redefinición de procesos y estructura organizacional a través de la gestión del cambio en una institución educativa*. Universidad de Sevilla.
- Ferreira, J., Garrido Azevedo, S., & Fernández Ortiz, R. (2011). Contribution of Resource-Based View and

- Entrepreneurial Orientation on Small Firm Growth. *Cuadernos de Gestión*, 11(1), 95–116. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=38e92f40884b36fca5e56359c6b95578&lang=es&site=eds-live>
- Friese, S. (2015). Guía rápida ATLAS.ti 7 (César Cisneros, trad.). Berlín: ATLAS.ti Scientific Software Development (Original Publicado en 2012).
- Gartner, L. (2012). Razones para apostarle a la calidad en la educación superior. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación- CNA.
- Gartner, L. (2014). La internacionalización en los procesos educativos del nivel superior. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación- CNA.
- Garza Mitchell, R. L. (2009). Online Education and Organizational Change. *Community College Review*, 37(1), 81–101. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61878724?accountid=14777>
- González, E., Meira-Carrea, P., & Martínez, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de La Educacion Superior*, XLIV(175), 69–93. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.002>
- González Cruz, T. F. (2002). *Interrelaciones entre diseño organizativo y estrategia: un análisis de los enfoques de recursos y capacidades y rutinas organizativas*. Universidad de Valencia.
- Graebner, M. E., Martin, J. a., & Roundy, P. T. (2012). Qualitative data: Cooking without a recipe. *Strategic Organization*, 10(3), 276–284. <https://doi.org/10.1177/1476127012452821>
- Grant, R. M. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, 33(3), 114–135. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00037-9)
- Greiner, L. E. (1998). Evolution and Revolution as Organizations Grow - Harvard Business Review. *Harvard Business Review*, 76(3), 55–68. Retrieved from <http://hbr.org/1998/05/evolution-and-revolution-as-organizations-grow>
- Guido Guido, E. (2005). Acreditación : ¿Calidad o Instrumento de Legitimación para la Educación Superior? *Actualidades Investigativas En Educación*, 5.
- Guowei Jian. (2007). Unpacking Unintended Consequences in Planned Organizational Change: A Process Model. *Management Communication Quarterly*, 21, 5–28. <https://doi.org/10.1177/0893318907301986>
- Gutiérrez, O. (2009). Los retos de la educación superior latinoamericana y la alternativa de la universalización. *Revista Copérnico*, VI(11), 10–21.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929. <https://doi.org/10.1086/226424>
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review*. London: Sage Publications.
- Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H., & Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América latina y el caribe: ¿qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202–218. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.001>
- Herrington, C. D., & Summers, K. P. (2014). Global pressures on education research: quality, utility, and infrastructure. *Asia Pacific Education Review*, 339–346. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9328-7>
- Hessels, J., & Terjesen, S. (2010). Resource dependency and institutional theory perspectives on direct and indirect export choices. *Small Business Economics*, 34(2), 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11187-008-9156-4>
- Hoogendoorn, M., Jonker, C. M., Schut, M. C., & Treur, J. (2007). Modeling centralized organization of organizational change. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 13, 147–184. <https://doi.org/10.1007/s10588-006-9004-5>
- Huberman, M., & Miles, M. (2002). Understanding and Validity in Qualitative Research. In *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 36–65). Thousand Oaks: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412986274>
- Hultman, K. (1995). Scaling the wall of resistance. *Training and Development*, 49(10), 15–18.
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la

- competitividad. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 25–30.
- Invernizzi, E., & Romenti, S. (2012). Identity, communication and change management in Ferrari. *Corporate Communications: An International Journal*, 17(4), 483–497. <https://doi.org/10.1108/13563281211274194>
- Jansson, N. (2013). Organizational change as practice: a critical analysis. *Journal of Organizational Change Management*, 26, 1003–1019. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2012-0152>
- Jorritsma, P. Y., & Wilderom, C. (2012). Failed culture change aimed at more service provision: a test of three agentic factors. *Journal of Organizational Change Management*, 25(3), 364–391. <https://doi.org/10.1108/09534811211228102>
- Kent, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina* (Vol. 2). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Kerman, B., Freundlich, M., Lee, J. M., & Brenner, E. (2012). Learning While Doing in the Human Services: Becoming a Learning Organization Through Organizational Change. *Administration in Social Work*, 36(3), 234–257. <https://doi.org/10.1080/03643107.2011.573061>
- Kienle, A. W., & Loyd, N. L. (2005). Globalization and the Emergence of Supranational Organizations : Implications for graduate programs in higher education administration. *College Student Journal*, 39(3), 580–587.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change : Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*. <https://doi.org/10.1225/95204>
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, July/Augu(July 2008), 1–8. <https://doi.org/Article>
- Kurland, N. B. (2011). Evolution of a Campus Sustainability Network: A Case Study in Organizational Change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(4), 395–429. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/964170074?accountid=14777>
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Lee, J.-K. (2004). Globalization and Higher Education : A South Korea Perspective. *Online Submission*, *Globalization*, 4(1), 1–28.
- Lewin, K. (1988). *La Teoría del Campo en la Ciencia Social*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.
- Lewis, L. K. (2006). Employee Perspectives on Implementation Communication as Predictors of Perceptions of Success and Resistance. *Western Journal of Communication*, 70(1), 23–46. <https://doi.org/10.1080/10570310500506631>
- Maldonado- Maldonado, A., & Rodríguez-Sabiote, C. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 87.
- Maldonado, M. Á. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación* (Primera ed). Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- Marcellán Español, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Educatio*, 23, 15–32.
- Marín-García, J. A. (2007). Uso del programa Atlas.ti para análisis cualitativo de datos. Retrieved from <https://goo.gl/McD1Sc>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2010). *Designing Qualitative Research* (Second edi). Sage Publications.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–525.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29. Retrieved from [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Martínez, P. (2013). Reformas a la Educación Superior en América Latina: Ecuador, Chile, México, Perú y Colombia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación

- científica. *Pensamiento Y Gestión*, (20), 165–193. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1217568>
- Maurer, R. (1996). Using resistance to build support for change. *Journal for Quality & Participation*, 19(3), 56–63. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=9607243019&site=ehost-live>
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. *The New Institutionalism in Education*, 1–13.
- Mihail, D. M., Links, M. Mac, & Sarvanidis, S. (2013). High performance work systems in corporate turnaround: a German case study. *Journal of Organizational Change Management*, 26(1), 190–216. <https://doi.org/10.1108/09534811311307978>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a) Decreto 1295 . Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Instituciones de Educación Superior. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231240.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *ABC de la Reforma a la Educación Superior en Colombia*. Colombia. Retrieved from [http://salud.univalle.edu.co/pdf/procesos\\_de\\_interes/en\\_que\\_va\\_la\\_reforma\\_a\\_la\\_educacion\\_superior\\_2013.pdf](http://salud.univalle.edu.co/pdf/procesos_de_interes/en_que_va_la_reforma_a_la_educacion_superior_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Decreto 1075 . Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015c). Decreto 2450 . Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 02041. Colombia.
- Misas Arango, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mitre Aranda, M. (2009). TESQUAL: propuesta de microtesauro para el ámbito de la gestión de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(2), 66–82. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.2.663>
- Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence of for-profit higher education. *Higher Education*, 48, 131–150.
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1989). Organizational Frame Bending: Principles for Managing Reorientation. *The Academy of Management Executive*, 3(3), 194–204. <https://doi.org/10.5465/AME.1989.4274738>
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1997). *Competing by Design: The Power of Organizational Architecture* (2nd edition). New York: Oxford University Press. Retrieved from <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qSAZcL02usMC&oi=fnd&pg=PP2&dq=%22Competing+by+Design:+The+power+of+organizational+architecture%22&ots#v=onepage&q=%22Competing+by+Design:+The+power+of+organizational+architecture%22&f=false>
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge Creating Company. *Harvard Business Review*, 69, p96-104. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(96\)81509-3](https://doi.org/10.1016/0024-6301(96)81509-3)
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., Marúm-Espinosa, E., & Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos1. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 102–118. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.07.003>
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(January), 73–101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change: A 60-Year Review of Quantitative Studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47, 461–524. <https://doi.org/10.1177/0021886310396550>
- Pardo del Val, M. (2003). *La dirección participativa como elemento dinamizador en los cambios organizativos*. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- Pardo del Val, M., & Martínez Fuentes, C. (2005). Resistencias al cambio organizativo: Un análisis empírico en cambios reactivos y anticipativos. *Management*, 8(3), 47–67.

- Pariente F., J. L. (2010). Procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones. *La Investigacion En Gestion Y Organizaciones En Mexico*, 245–296.
- Patton, E., & Appelbaum, S. (2003). The case for case studies in management research. *Management Research News*, 26(5), 60–71. <https://doi.org/10.1108/01409170310783484>
- Paulino, V. D. S. (2009). Organizational change in risky environments: space activities. *Journal of Organizational Change Management*. <https://doi.org/10.1108/09534810910951050>
- Penrose, E. (2009). *The Theory of the Growth of the Firm* (Fourth edi). New York: Oxford University Press.
- Pieterse, J. H., Caniëls, M., & Homan, T. (2012). Professional discourses and resistance to change. *Journal of Organizational Change Management*, 25(6), 798–818. <https://doi.org/10.1108/09534811211280573>
- Raineri, A. (2001). Administración del cambio organizacional en empresas Chilenas. *Estudios de Administración*, 8, 1–40.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina Y El Caribe 2000-2005*.
- Ray, G., Barney, J. B., & Muhanna, W. a. (2004). Capabilities, business processes, and competitive advantage: Choosing the dependent variable in empirical tests of the resource-based view. *Strategic Management Journal*, 25(1), 23–37. <https://doi.org/10.1002/smj.366>
- Rengifo, M. (2014). *La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle - Colombia*. Université de Montréal.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez-Ponce, E., & Palma-Quiroz, Á. (2010). Challenges for Higher Education in Knowledge Economy. *Ingeniare*, 18, 8–14.
- Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rosenzweig, J. E., & Kast, F. E. (1982). *Administración en las organizaciones : un enfoque de sistemas*. México: Mac Graw-Hill.
- Rubiano, M., Rojas, M., & Díaz, S. (2011). Relación entre el cambio organizacional y la actitud al cambio en trabajadores de una empresa de Bogotá. *Diversitas (17949998)*, 7(46), 125–142. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnI=17949998&AN=69592421&h=PLqY/QsM3bUAoP+CGt1+6ySWBsBFyh/PgbLsV1/VKijmh8niogHfWRVi9JiOwyPDygdHTda+QVjg/+nHJLyjyA==&crl=c>
- Rusly, F. H., Corner, J. L., & Sun, P. (2012). Positioning change readiness in knowledge management research. *Journal of Knowledge Management*, 16(2), 329–355. <https://doi.org/10.1108/13673271211218906>
- Salimath, M. S., & Jones III, R. (2011). Population ecology theory: implications for sustainability. *Management Decision*, 49(6), 874–910. <https://doi.org/10.1108/00251741111143595>
- Salinas Gómez, O. (2005). Tendencias mundiales que afectan la educación superior. *Universidad & Empresa*, 7(9), 42–65.
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: SECAB-PUBLICACIONES.
- Salmi, J., Martínez, P., Nupia, C., Lucio-Arias, D., Lucio, J., Langebaek, C., ... Jaramillo, N. (2014). *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Sanda, M.-A. (2011). Using Activity Analysis to Identify Individual and Group Behavioral Constraints to Organizational Change Management. *Journal of Management and Sustainability*, 1, 111–124. <https://doi.org/10.5539/jms.v1n1p111>
- Sandoval Duque, J. L. (2014). Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor. *Estudios Gerenciales*, 30(131), 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.04.005>

- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*.
- Scimago Journal & Country Rank. (n.d.). Retrieved February 23, 2017, from <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>
- Self, D. R., & Schraeder, M. (2009). Enhancing the success of organizational change: Matching readiness strategies with sources of resistance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(2), 167–182. <https://doi.org/10.1108/01437730910935765>
- Smissen, S. Van Der, Schalk, R., & Freese, C. (2013). Organizational change and the psychological contract: How change influences the perceived fulfillment of obligations. *Journal of Organizational Change Management*, 26(6), 1071–1090. <https://doi.org/10.1108/JOCM-08-2012-0118>
- Soparnot, R. (2011). The concept of organizational change capacity. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 640–661. <https://doi.org/10.1108/09534811111158903>
- Sponsler, B. a. (2009). The Role and Relevance of Rankings in Higher Education Policymaking. *Higher Education*, (September), 1–24. <https://doi.org/10.1002/dmrr.1289>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- State Council of Higher Education for Virginia (SCHEV). (2010). Higher education, globalization and economic development in Virginia.
- Tang, C., & Gao, Y. (2012). Intra-department communication and employees' reaction to organizational change: The moderating effect of emotional intelligence. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 3(2), 100–117. <https://doi.org/10.1108/20408001211279210>
- Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z)
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances En Medición*, 6, 37–48.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Urrego, L. (2014). *Estudio de la producción de conocimiento en la Educación Física en Colombia entre 1990 y 2006*. Universidad de Valladolid.
- Vaira, M. (2004). Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis. *Higher Education*, 48(4), 483–510.
- Van Emmerik, J. I., Bakker, A. B., & Euwema, M. C. (2009). Explaining Employees' Evaluations of Organizational Change with the Job-Demands Resources Model. *Career Development International*, 14(6), 594–613. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61835605?accountid=14777>
- Villarreal, O., & Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección Y Economía de La Empresa*, 16(3), 31–52. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60033-1)
- Walker, P. (2012). Strategies for organizational change from group homes to individualized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(5), 403–414. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.5.403>
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <https://doi.org/10.1.1.104.6570>
- Williams, R., de Rassenfosse, G., Jensen, P., & Marginson, S. (2013). The determinants of quality national higher education systems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 599–611. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.854288>
- Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. United States of America: Macmillan.
- Wit, H. De, Jaramillo, C., Gacel-Avila, J., & Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina: La dimensión Internacional*. Bogotá, Colombia: BANCO MUNDIAL & MAYOL EDICIONES.
- Yarzabal, L. (2002). La Evaluación como Estrategia de Cambio de la Educación Superior. *Revista Diálogo Educativo*, 3(5), 49–56.



- Yilmaz, S. (2013). The impact of change management on the attitudes of Turkish security managers towards change: A case study. *Journal of Organizational Change Management*, 26(1), 117–138. <https://doi.org/10.1108/09534811311307941>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251–289. <https://doi.org/10.1177/014920638901500207>

## ANEXOS

### Anexo 1. Formato utilizado para la identificación de fuentes

| Referencia   | Citaciones en GS | JCR 2013 | Revista            | Año  | Tipo de publicación | Objeto/ cuestiones  |
|--|------------------|----------|--------------------|------|---------------------|---|
| Dahl, M. S. (2010). Organizational Change and Employee Stress. Management Science. <a href="http://doi.org/10.1287/mnsc.1100.1273">http://doi.org/10.1287/mnsc.1100.1273</a> | 50               | 2,524    | Management Science | 2010 | Artículo            | Analiza la relación entre CO y salud de los empleados. Se testea la hipótesis de que el cambio incrementa el riesgo de stress negativo, las organizaciones con inherentemente resistentes al cambio. H1: el CO incrementa la probabilidad de stress negativo en los empleados |

| Categorías/ variables                            | Categoría principal      | Gap/ aporte   | Hallazgos   | Método | U. De análisis   | Limitaciones/ futuras líneas  |
|--|--------------------------|---|---|--------|--|---|
| Reacciones al cambio.<br>Dimensiones del cambio. | CONSECUENCIAS DEL CAMBIO | comprensión del proceso organizacional en el contexto del cambio testeando las consecuencias del CO sobre la probabilidad de stress negativo en los empleados | el CO incrementa el nivel de stress de los empleados; especialmente el CO planeado. Es necesario identificar los posibles efectos negativos del cambio en los empleados para que las firmas puedan anticiparse y reducirlos | CUANTI | panel dataset of all stress-related medicine prescriptions for 92,860 employees working in 1,517 of the largest Danish organizations | links organizational change with decreased job satisfaction and increased uncertainty |

## Anexo 2. Carta de instrucciones para jueces expertos- validación cuestionario



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (U%) Facultat d'Economia  
Departament de Direcció d'Empreses "Juan José Renau Piqueras"



### PRESENTACIÓN

Nombre: Liliana María Cardona Mejía. Doctoranda en Dirección de Empresas. Universidad de Valencia, España. Magister en Educación. Especialista en Administración Deportiva. Licenciada en Educación Física. Profesora de planta del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio>

Grupos de investigación en Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y el Deporte- GRICAFDE de la Universidad de Antioquia

<http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001782> y Estudios Interdisciplinarios sobre educación – ESINED de la Universidad de San Buenaventura

<http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=000000000012414>

Directora Red Universitaria de Administración, Gestión y Gerencia Deportiva:

<http://redadmondeportiva.wix.com/redadmondeportiva>

Editora temática Revista Educación Física y Deporte:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3102-0683>

CvLac:

[http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001338966](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001338966)

### Respetad@ expert@ – evaluador@,

En el marco del doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, se viene desarrollando la tesis doctoral “**El cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior de Colombia**”. Dada su amplia trayectoria como investigador@ y la experticia en la temática, nos permitimos solicitarle su valioso aporte con la evaluación del instrumento que se ha diseñado para recolectar la información.

Para la primera fase de la investigación el presente instrumento pretende identificar los procesos de cambio que adelantan o han adelantado las Instituciones de Educación Superior (IES) de Colombia, con programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física (CCEDF). Con base en la información se clasificarán los cambios por tipos y fases para luego seleccionar una IES por cada fase de cambio y desarrollar un estudio de casos múltiple en la segunda fase. Adicionalmente, se pretende con el presente instrumento, reconocer la estructura organizativa de las IES.

La evaluación consiste en que usted exprese su criterio sobre cada ítem a través del formato de evaluación que se adjunta. **Según su preferencia, usted puede elegir realizar la evaluación en archivo de Excel o en Word.**

### Instrucciones para el formato de Excel:

- Sólo debe diligenciar los campos que no están sombreados.
- La RELEVANCIA, COHERENCIA INTERNA Y CLARIDAD de cada ítem se valoran indicando Si/No en cada uno. Debe ubicarse en la celda correspondiente y dar clic en el botón desplegable que aparece para seleccionar la opción deseada. (El formato no permite escribir datos en estas celdas).
- Si tiene observaciones sobre algún ítem, deberá escribirlas en la columna de observaciones.

| DIMENSIÓN | Nº | ÍTEM   | OPCIONES DE RESPUESTA | CRITERIOS DE EVALUACION                                   |  |   | OBSERVACIONES<br>(si debe eliminarse o modificarse un ítem, por favor indique) |
|-----------|----|--|-----------------------|---|--|---|--|
|           |    |  |                       | RELEVANCIA<br>(el ítem es importante y debe ser incluido) | COHERENCIA INTERNA<br>(el ítem tiene relación lógica con la dimensión) | CLARIDAD<br>(el ítem se comprende fácilmente) |  |
|           |    |  |                       | Si- No  | Si- No   | Si- No  |  |
|           | 1  | ¿Cuáles son los cargos administrativos que existen al servicio del programa? | Abierta               |   |  |   |  |
|           | 2  | ¿Cuáles cargos administrativos al servicio del programa, pertenecen          | Abierta               | Si<br>No  |  |   |  |

- Debe aplicarse el mismo procedimiento para la evaluación de los aspectos generales (Seleccionar entre Si / No). El último criterio corresponde a la aplicabilidad del instrumento (Seleccionar entre Aplicable/ No Aplicable/ Aplicable atendiendo observaciones).
- Por último, escriba sus datos y un breve currículum (académico, profesional e investigador, especialmente en los aspectos relacionados con los contenidos de esta validación).

**Instrucciones para el formato de Word:**

- Sólo debe diligenciar los campos que no están sombreados.
  - La RELEVANCIA, COHERENCIA INTERNA Y CLARIDAD de cada ítem se valoran escribiendo Si/No en cada uno.
  - Si tiene observaciones sobre algún ítem, deberá escribirlas en la columna de observaciones
  - Debe aplicarse el mismo procedimiento para la evaluación de los aspectos generales (Escribir Si / No). El último criterio corresponde a la aplicabilidad del instrumento (Escribir: Aplicable/ No Aplicable/ Aplicable atendiendo observaciones).
  - Por último, escriba sus datos y un breve currículum (académico, profesional e investigador, especialmente en los aspectos relacionados con los contenidos de esta validación).
- Le expresamos nuestra gratitud por su disposición y apoyo en el proceso de construcción - validación del instrumento. Si tiene alguna duda, puede ponerse en contacto con la doctoranda y/o sus tutoras:

DOCTORANDA: LILIANA MARÍA CARDONA MEJÍA [lmaria.cardona@udea.edu.co](mailto:lmaria.cardona@udea.edu.co)

ID: AN256188

Doctorado: Dirección de Empresas. Universidad de Valencia

Línea de investigación: Estrategia y Competitividad

Título de la tesis: El Cambio Organizativo en las Instituciones de Educación Superior

TUTORAS: Dra. MANUELA PARDO DEL VAL [manoli.pardo@uv.es](mailto:manoli.pardo@uv.es)

Dra. ÀNGELS DASÍ CORSCOLLAR [angels.dasi@uv.es](mailto:angels.dasi@uv.es)

DIRECTOR: Dr. JOSÉ PLA BARBER [jose.pla@uv.es](mailto:jose.pla@uv.es)

FACULTAD: Facultad de Economía. Departamento de Dirección de Empresas “Juan José Renau Piqueras”.

Cordialmente,

LILIANA MARÍA CARDONA MEJÍA

(C) Doctora en Dirección de Empresas

Universidad de Valencia, España

Anexo 3. Formato de validación de contenido cuestionario



VNIVERSITAT  
D VALÈNCIA

Facultat d'Economia

Departament de Direcció d'Empreses "Juan José Renau Piqueras"



**DOCTORADO EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS**  
**TESIS DOCTORAL: EL CAMBIO ORGANIZATIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA**  
**DOCTORANDA: LILIANA MARIA CARDONA MEJÍA**  
**FORMATO VALIDACIÓN CUESTIONARIO**

| DIMENSIÓN               | Nº | ÍTEM   | OPCIONES DE RESPUESTA  | CRITERIOS DE EVALUACIÓN                                   |  |   | OBSERVACIONES<br>(si debe eliminarse o modificarse un ítem, por favor indique) |
|-------------------------|----|--|--|---|--|---|--|
|                         |    |  |  | RELEVANCIA<br>(el ítem es importante y debe ser incluido) | COHERENCIA INTERNA<br>(el ítem tiene relación lógica con la dimensión) | CLARIDAD<br>(el ítem se comprende fácilmente) |  |
|                         |    |  |  | Si- No  | Si- No   | Si- No  |  |
| ESTRUCTURA ORGANIZATIVA | 1  | ¿Cuáles son los cargos administrativos que existen al servicio del programa?   | Abierta  |   |  |   |  |
|                         | 2  | ¿Cuáles cargos administrativos al servicio del programa, pertenecen a la planta de cargos de la Universidad?                           | Abierta  |   |  |   |  |
|                         | 3  | La unidad académica (Facultad, Escuela o Instituto) cuenta con un organigrama bien definido y con los puestos claramente identificados | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |   |  |   |  |
|                         | 4  | Existe una descripción clara de los puestos de trabajo docentes y/o administrativos  | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |   |  |   |  |
|                         | 5  | La estructura organizativa es relativamente plana (pocos niveles directivos)   | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |   |  |   |  |
|                         | 6  | Las sub unidades o procesos (posgrados, investigación, extensión, etc.) están relacionadas y articuladas en su forma de trabajo        | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |   |  |   |  |

|  |    |   |  |  |  |  |  |
|--|----|---|--|--|--|--|--|
|  | 7  | ¿Qué otros cargos administrativos considera deberían incorporarse a la estructura actual?   | Abierta  |  |  |  |  |
| <b>PROCESOS DE CAMBIO ORGANIZATIVO</b> | 8  | En esta pregunta se pretende conocer si su institución se está preparando para un cambio, está haciendo un cambio o ya implementó un cambio. Por favor seleccione   | 1. Nos estamos preparando para un nuevo cambio<br>2. Estamos justamente haciendo el cambio<br>3. Ya realizamos el cambio y estamos en el proceso de ajuste y acomodación posterior al cambio<br>4. No hemos realizado ningún cambio ni tenemos previsto hacerlo  |  |  |  |  |
|  | 9  | De las siguientes situaciones de cambio, seleccione CINCO (5) que haya realizado su organización en los últimos cinco años -o que planea hacer-, según el nivel de importancia (siendo 5 la más importante y 1 la menos importante) | 1. Cambios en reglas y procedimientos<br>2. Cambios en la planta de cargos administrativos<br>3. Descentralización de programas y/o actividades<br>4. Cambios en las funciones y horarios de trabajo<br>5. Cambios de infraestructura física<br>6. Introducción de nuevos equipos de sistemas y/o laboratorio<br>7. Cambios en los sistemas de información<br>8. Cambios sobre las conductas y actitudes de los empleados<br>9. Cambios en los procesos de comunicación<br>10. Cambios, reformas, transformaciones, ajustes o innovaciones curriculares<br>11. Alianzas o proyectos con otras organizaciones<br>12. Procesos de acreditación de programas<br>13. Creación de nuevos programas<br>14. Creación de nuevas líneas/grupos de investigación<br>15. Cambios relacionados con las publicaciones institucionales<br>16. Otro |  |  |  |  |
|  | 10 | Si señaló otro, por favor especifique el tipo de cambio en el siguiente espacio   | Abierta  |  |  |  |  |

|  |    |  |  |  |  |  |  |
|--|----|--|--|--|--|--|--|
|  | 11 | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las causas que han motivado el cambio en su institución          | 1. El cambio fue motivado por las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA, etc.)<br>2. El cambio fue motivado por las políticas de gobierno institucional (La propia IES)<br>3. El cambio fue motivado por las demandas de los empleadores<br>4. El cambio fue motivado por las demandas de los egresados<br>5. Las tendencias en la sociedad informaban la necesidad de cambiar<br>6. Era necesario hacer una mejora en los procesos<br>7. Otras IES ya han realizado este cambio y nos ajustamos a esta tendencia<br>8. Otro |  |  |  |  |
|  | 12 | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las SITUACIONES en que se desarrolló el cambio en su institución | 1. El cambio se hizo por afinación, anticipándonos a futuros eventos, pero no fue un cambio fundamental<br>2. El cambio se hizo dando respuesta a eventos externos, pero no fue un cambio fundamental<br>3. El cambio significó una reorientación de la institución, anticipándonos a posibles eventos externos y se hizo con suficiente tiempo, planeando cada una de sus etapas<br>4. El cambio se hizo de manera rápida y como una respuesta a eventos externos que amenazaban la existencia de la organización<br>5. Otro    |  |  |  |  |

| EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS GENERALES  | VALORACIÓN<br>Si/No | OBSERVACIONES |
|---|---------------------|---------------|
| El instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder las preguntas |                     |               |
| Los ítems permiten el logro de los objetivos                                      |                     |               |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial    |  |  |
| El número de ítems es suficiente para recoger la información |  |  |

| APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO | VALORACIÓN<br>Aplicable/ No Aplicable/ Aplicable atendiendo observaciones |
|-------------------------------|---|
| El instrumento es:            |   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR:    |  |
| FILIACIÓN INSTITUCIONAL: |  |
| BREVE CURRÍCULUM:        |  |
| CORREO ELECTRÓNICO:      |  |
| FECHA:                   |  |



**Anexo 4. Formato para aplicación de prueba piloto**



**TESIS DOCTORAL: EL CAMBIO ORGANIZATIVO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA  
FORMATO PARA APLICACIÓN DE PRUEBA PILOTO**

| 1. IDENTIFICACIÓN |   |  |             |
|-------------------|---|--|-------------|
| Nº                | Pregunta  | Opciones de respuesta  | Comentarios |
| 1.1.              | Nombre de la IES  | Abierta  |             |
| 1.2.              | Nombre del programa   | Abierta  |             |
| 1.3.              | Nombre del Director/ Jefe/ Coordinador del Programa   | Abierta  |             |
| 1.4.              | Correo electrónico del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa  | Abierta  |             |
| 1.5.              | Tipo de contratación del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa  | Término Indefinido<br>Término Fijo<br>Cátedra  |             |
| 1.6.              | Tiempo de vinculación en la Universidad del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa   | – Menos de 1 año<br>– Entre 1 y 3 años<br>– Entre 4 y 6 años<br>– Entre 7 y 9 años<br>– 10 años o más                        |             |
| 1.7.              | Tiempo que el Director/ Jefe/ Coordinador de Programa lleva en el cargo de manera Ininterrumpida                              | – Menos de 1 año<br>– Entre 1 y 3 años<br>– Entre 4 y 6 años<br>– Entre 7 y 9 años<br>– 10 años o más                        |             |
| 1.8.              | Señale los años acumulados de experiencia en cargos directivos (incluye administración académica y/o en otras organizaciones) | – Menos de 1 año<br>– Entre 1 y 3 años<br>– Entre 3 y 5 años<br>– Más de 5 años  |             |
| 1.9.              | Señale los niveles de formación que posee el Director/ Jefe/ Coordinador de Programa (puede señalar varios)                   | – Técnica Profesional<br>– Tecnológica<br>– Profesional<br>– Especialización<br>– Maestría<br>– Doctorado<br>– Postdoctorado |             |
| 1.10.             | ¿Cuál(es) es(son) el título(s) de pregrado del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa?                                       | Abierta  |             |
| 1.11.             | ¿Cuál(es) es(son) el título(s) de posgrado del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa?                                       | Abierta  |             |

| 2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA |                        |                       |             |
|----------------------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| Nº                         | Pregunta               | Opciones de respuesta | Comentarios |
| 2.1.                       | ¿Cuáles son los cargos | Abierta               |             |

|      |  |  |  |
|------|--|--|--|
|      | administrativos que existen al servicio del programa?  |  |  |
| 2.2. | ¿Cuáles cargos administrativos al servicio del programa, pertenecen a la planta de cargos de la Universidad?                           | Abierta  |  |
| 2.3. | La unidad académica (Facultad, Escuela o Instituto) cuenta con un organigrama bien definido y con los puestos claramente identificados | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |  |
| 2.4. | Existe una descripción clara de los puestos de trabajo docentes y/o administrativos  | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |  |
| 2.5. | La estructura organizativa es relativamente plana (pocos niveles directivos)   | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |  |
| 2.6. | Las sub unidades o procesos (posgrados, investigación, extensión, etc.) están relacionadas y articuladas en su forma de trabajo        | Muy de acuerdo<br>De acuerdo<br>Intermedio<br>En desacuerdo<br>Muy en desacuerdo |  |
| 2.7. | ¿Qué otros cargos administrativos considera deberían incorporarse a la estructura actual?  |  |  |

### 3. PROCESOS DE CAMBIO ORGANIZATIVO

|      |   |   |  |
|------|---|---|--|
| 3.1. | En esta pregunta se pretende conocer si su institución se está preparando para un cambio, está haciendo un cambio o ya implementó un cambio. Por favor seleccione | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nos estamos preparando para un nuevo cambio</li> <li>– Estamos justamente haciendo el cambio</li> <li>– Ya realizamos el cambio y estamos en el proceso de ajuste y acomodación posterior al cambio</li> <li>– No hemos realizado ningún cambio ni tenemos previsto hacerlo</li> </ul> |  |
|------|---|---|--|

| 3.2.   | De las siguientes situaciones de cambio, seleccione CINCO (5) que haya realizado su organización en los últimos cinco años -o que planea hacer-, según el nivel de importancia (siendo 5 la más importante y 1 la menos importante) | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>5</th> <th>4</th> <th>3</th> <th>2</th> <th>1</th> <th>0</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Cambios en reglas y procedimientos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>2. Cambios en la planta de cargos administrativos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3. Descentralización de programas y/o actividades</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4. Cambios en las funciones y horarios de trabajo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5. Cambios de infraestructura física</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>6. Introducción de nuevos equipos de sistemas y/o laboratorio</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>7. Cambios en los sistemas de información</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>8. Cambios sobre las conductas y actitudes de los empleados</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>9. Cambios en los procesos de comunicación</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>10. Cambios, reformas, transformaciones, ajustes o innovaciones curriculares</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>11. Alianzas o proyectos con otras organizaciones</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>12. Procesos de acreditación de programas</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>13. Creación de nuevos programas</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>14. Creación de nuevas líneas/ grupos de investigación</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>15. Cambios relacionados con las publicaciones institucionales</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>16. Otro</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table> |                       | 5                     | 4                     | 3                     | 2 | 1 | 0 | 1. Cambios en reglas y procedimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Cambios en la planta de cargos administrativos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Descentralización de programas y/o actividades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Cambios en las funciones y horarios de trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Cambios de infraestructura física | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Introducción de nuevos equipos de sistemas y/o laboratorio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Cambios en los sistemas de información | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Cambios sobre las conductas y actitudes de los empleados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Cambios en los procesos de comunicación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Cambios, reformas, transformaciones, ajustes o innovaciones curriculares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Alianzas o proyectos con otras organizaciones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Procesos de acreditación de programas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 13. Creación de nuevos programas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 14. Creación de nuevas líneas/ grupos de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 15. Cambios relacionados con las publicaciones institucionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 16. Otro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |
|--|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|---|---|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|  | 5   | 4   | 3                     | 2                     | 1                     | 0                     |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 1. Cambios en reglas y procedimientos  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 2. Cambios en la planta de cargos administrativos                            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 3. Descentralización de programas y/o actividades                            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 4. Cambios en las funciones y horarios de trabajo                            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 5. Cambios de infraestructura física   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 6. Introducción de nuevos equipos de sistemas y/o laboratorio                | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 7. Cambios en los sistemas de información                                    | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 8. Cambios sobre las conductas y actitudes de los empleados                  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 9. Cambios en los procesos de comunicación                                   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 10. Cambios, reformas, transformaciones, ajustes o innovaciones curriculares | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 11. Alianzas o proyectos con otras organizaciones                            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 12. Procesos de acreditación de programas                                    | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 13. Creación de nuevos programas   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 14. Creación de nuevas líneas/ grupos de investigación                       | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 15. Cambios relacionados con las publicaciones institucionales               | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 16. Otro   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 3.3.   | Si señaló otro, por favor especifique el tipo de cambio en el siguiente espacio   | Abierta   |                       |                       |                       |                       |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 3.4.   | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las causas que han motivado el cambio en su institución   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El cambio fue motivado por las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA, etc)</li> <li>- El cambio fue motivado por las políticas de gobierno institucional (La propia IES)</li> <li>- El cambio fue motivado por las demandas de los empleadores</li> <li>- El cambio fue motivado por las demandas de los egresados</li> <li>- Las tendencias en la sociedad informaban la necesidad de cambiar</li> <li>- Era necesario hacer una mejora en los procesos</li> <li>- Otras IES ya han realizado este cambio y nos ajustamos a esta tendencia</li> <li>- Otro:</li> </ul>  |                       |                       |                       |                       |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 3.5.   | De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las SITUACIONES en que se desarrolló el cambio en su institución  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El cambio se hizo por afinación, anticipándonos a futuros eventos, pero no fue un cambio fundamental</li> <li>- El cambio se hizo dando respuesta a eventos externos, pero no fue un cambio fundamental</li> <li>- El cambio significó una reorientación de la institución, anticipándonos a posibles eventos externos y se hizo con suficiente tiempo, planeando cada una de sus etapas</li> <li>- El cambio se hizo de manera rápida y como una respuesta a eventos externos que amenazaban la existencia de la organización</li> <li>- Otro:</li> </ul>   |                       |                       |                       |                       |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |
| 4.   | Por último, le agradecemos que comparta con nosotros cualquier sugerencia, comentario u   | Abierta   |                       |                       |                       |                       |   |   |   |                                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |          |                       |                       |                       |                       |                       |                       |  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | observación sobre este formulario y/o sobre el tema objeto de estudio |  |  |
|--|---|--|--|

|                       |  |
|-----------------------|--|
| COMENTARIOS GENERALES |  |
|-----------------------|--|

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Tiempo aproximado de respuesta: |  |
|---------------------------------|--|

|  |  |
|--|--|
| Nombre a quien se le aplicó la prueba: |  |
| Cargo y perfil                         |  |
| Fecha:                                 |  |

## **Anexo 5. Comunicación a directivos para diligenciamiento cuestionario**

Asunto: CUESTIONARIO PARA TESIS DOCTORAL SOBRE CAMBIO ORGANIZATIVO

Respetado director@/coordinador@/jefe de programa:

Mi nombre es Liliana María Cardona Mejía. Soy profesora del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia y candidata a doctora en dirección de empresas por la Universidad de Valencia. Mi tesis doctoral es sobre cambio organizativo en las Instituciones de Educación Superior con programas en el campo de conocimiento de la Educación Física, desde sus resistencias y facilitadores.

Le contacto para solicitar su contribución con el proceso investigativo, diligenciando un cuestionario que hace parte de la primera fase de la investigación y que le tomará aproximadamente 15 minutos. El objetivo del cuestionario es reconocer los procesos de cambio organizativo que se han desarrollado en las Unidades Académicas (Facultades, Escuelas o Institutos) a la que pertenece el programa.

Se espera con su aporte y los resultados de todas las fases de la investigación, generar una propuesta que permita a directivos gestionar el cambio en sus instituciones.

Una vez finalizado el estudio, y como acción de responsabilidad social, le haré llegar una copia digital del informe.

Para diligenciar el cuestionario por favor haga clic en el siguiente enlace: <https://goo.gl/forms/qP6TtSjTRPLv7xp1>

Además, **nos permitimos compartir el problema y los objetivos de la investigación, buscando que con ello se comprenda el objeto de estudio.** Todas las instituciones han realizado, están realizando o proyectan realizar cambios en sus organizaciones; **uno de los productos de esta tesis es generar una ruta que sirva de orientación a los directivos para adelantar sus procesos de cambio.**

### **Problema**

Las universidades de Colombia y el mundo se han movido en unos ejes misionales tradicionales como son la formación, la creación de conocimiento y la proyección social. Sin embargo, hoy en día se les exige el cumplimiento de otras tareas que no existían en el pasado como la innovación, la inserción laboral, la virtualidad, la internacionalización y la contribución con el desarrollo de los países (Casani y Rodríguez, 2015). La reconfiguración de la economía y de la sociedad en el ámbito mundial producto de fuerzas como la globalización y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación, ha permeado la educación superior y obliga a que las universidades se enfrenten a procesos de cambio para dar respuesta a las nuevas demandas de un mercado cada vez más competitivo, entre los que pueden mencionarse la internacionalización, la acreditación de la calidad y el registro en rankings internacionales. Poco a poco se ha ido cambiando el paradigma en donde el Estado era el mejor garante de la satisfacción de las necesidades básicas y aparece uno nuevo en donde es el mercado la mejor manera de asignación de recursos en casi todas las esferas de la vida humana y la educación superior no ha sido ajena a ello. Es así como se han ido introduciendo los conceptos de mercado en las nuevas políticas universitarias, generando una transformación que las coloca en el lugar ya no solo de instituciones de formación, sino también de actores organizacionales con competencia no solo en el ámbito nacional, sino también internacional (Morey, 2004; Vaira, 2004; Wit, Jaramillo, Gacel-Avila, y Knight, 2005; Salinas Gómez, 2005; Bengoetxea, 2012; Fernández Darraz y Bernasconi, 2012; Casani y Rodríguez, 2015).

A pesar de ello, llama la atención que las investigaciones demuestren que el 70% de los esfuerzos de cambio fracasan (Hoogendoorn et al., 2007; Jansson, 2013), por lo que se propone un modelo que pretende analizar el proceso de cambio en las IES a partir de las teorías organizacionales (recursos y capacidades, institucional y ecología de las poblaciones) y los modelos de cambio de Lewin, Kotter y Greiner, a la vez que se pretende comprender la relación entre estos últimos.

### **Pregunta de investigación:**

¿Cómo se ha desarrollado el proceso de cambio en las IES con programas activos en el Campo de conocimiento de la Educación Física (CCEDF), desde sus facilitadores y resistencias?

**Objetivos de investigación:**

- Identificar los modelos, teorías y tipos de cambio organizativo
- Reconocer la estructura funcional y administrativa de las IES
- Reconocer los procesos de cambio organizativo que han desarrollado las IES
- Identificar los facilitadores y resistencias en los procesos de CO
- Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tiene las IES
- Identificar el tipo de isomorfismo institucional de las IES
- Reconocer en qué circunstancias las IES deben mantener un grado de inercia organizacional
- Comprender la relación entre teorías y modelos de cambio organizativo
- **Generar una propuesta que sirva de orientación a los equipos directivos de las IES para enfrentar procesos de cambio organizativo en sus instituciones**

Agradecemos su comprensión, atención y respuesta.

Nota: si le llega este mensaje por error, le rogamos informarlo o bien, remitirlo al director de programa.

Agradezco su atención y apoyo.



Cordialmente,

---

Liliana María Cardona Mejía  
Profesora de planta  
Universidad de Antioquia  
Instituto de Educación Física  
Carrera 75 # 65- 87 - Bloque 45  
Ciudadela de Robledo  
Medellín - COLOMBIA  
Tutoras de tesis:

Manuela Pardo del Val: [manoli.pardo@uv.es](mailto:manoli.pardo@uv.es)  
Àngels Dasí. C.: [angels.dasi@uv.es](mailto:angels.dasi@uv.es)

Anexo 6. Cuestionario fase 1 de la investigación



Facultat d'Economia  
Departament de Direcció d'Empreses "Juan José Ranaú Piquero"

Editar este formulario

**CUESTIONARIO A DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE COLOMBIA CON PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Respetado director@coordinador@/ jefe de programa. El presente cuestionario hace parte de la investigación "El cambio organizativo en Instituciones de Educación Superior en Colombia" adscrita al doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia.

**Objetivo:** obtener información para identificar los procesos de cambio organizativo que se han adelantado o se piensan hacer en su institución.

**Procedimiento:** La participación en el estudio es voluntaria. Deberá contestar a las preguntas del cuestionario de acuerdo con sus percepciones y vivencias. No hay respuestas incorrectas y todas serán tenidas en cuenta como puntos de vista de la realidad indagada.

**Riesgos:** la participación en esta investigación no genera ningún riesgo ni para usted ni para su institución. La información suministrada tendrá fines estrictamente académicos y será manejada a un nivel de confidencialidad absoluto.

**Beneficios:** usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en el estudio. Con base en la información suministrada se hará un informe para dar respuesta al objetivo, el cual podemos enviarle.

**Información complementaria:** Si desea ampliar información sobre su participación, puede comunicarse con la profesora Uliana María Cardona Mejía, responsable de la investigación: [liana.cardona@udea.edu.co](mailto:liana.cardona@udea.edu.co) Cel. +573104471831 y/o con las tutoras: Manuela Pardo [manelli.pardo@urves](mailto:manelli.pardo@urves) y Angels Dasí [angels.dasi@urves](mailto:angels.dasi@urves)

**\*Obligatorio**

**Consentimiento informado:** He leído la información sobre el cuestionario, reconociendo que no recibiré dineros por su realización y estoy de acuerdo en participar voluntariamente del estudio \*

☐ SI

**INSTRUCCIONES**

Tenga presente que el cuestionario está dirigido a directores/coordinadores/jefes de programas universitarios en Educación Física y afines. En tal calidad, usted deberá contestar las preguntas en función de la UNIDAD ACADÉMICA (Facultad, Escuela o Instituto) a la que pertenece el programa.

Por favor lea cuidadosamente cada pregunta. Encontrará tres tipos de preguntas:

1. Preguntas abiertas: usted deberá escribir datos u opiniones en el espacio.
2. Preguntas de selección única: las opciones de respuesta son visibles y se identifican con un óvalo al inicio. Usted deberá señalar UNA sola opción.
3. Preguntas de escogencia múltiple: las opciones de respuesta son visibles y se identifican con un cuadrado al inicio. Usted podrá marcar VARIAS opciones.
4. Preguntas en cuadrícula (filas y columnas): deberá señalar UNA sola opción POR FILA de acuerdo con la indicación dada en la pregunta.

Hay preguntas obligatorias (marcadas con \*) que deberá responder para poder enviar el cuestionario.

**1.1. Nombre de la institución de Educación Superior \***

**1.2. Nombre del programa \***

**1.3. Nombre del Director/ Jefe/ Coordinador del Programa \***

**1.4. Correo electrónico del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa \***

**1.5. Tipo de contratación ACTUAL del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa \***

☐ Término Indefinido

☐ Término Fijo

☐ Cátedra

☐ Otro:

**1.6. Tiempo de vinculación en la Universidad del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa \***

Incluye todos los tipos de contratación que haya tenido

☐ Menos de 1 año

☐ Entre 1 y 3 años

☐ Entre 4 y 6 años

☐ Entre 7 y 9 años

☐ 10 años o más

**1.7. Tiempo que el Director/ Jefe/ Coordinador de Programa lleva en el cargo de manera ininterrumpida \***

☐ Menos de 1 año

☐ Entre 1 y 3 años

☐ Entre 4 y 6 años

☐ Entre 7 y 9 años

☐ 10 años o más

**1.8. Señale los años acumulados de experiencia en cargos directivos del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa (incluye administración académica y/o en otras organizaciones) \***

☐ Menos de 1 año

☐ Entre 1 y 3 años

☐ Entre 3 y 5 años

☐ Más de 5 años

**1.9. Señale los niveles de formación (títulos obtenidos) que posee el Director/ Jefe/ Coordinador de Programa (puede señalar varios) \***

☐ Técnica Profesional

☐ Tecnológica



- ☐ Profesional
- ☐ Especialización
- ☐ Maestría
- ☐ Doctorado
- ☐ Postdoctorado

**110. ¿Cuál(es) es(son) el(los) título(s) de PREGRADO del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa? \***

**111. ¿Cuál(es) es(son) el(los) título(s) de POSGRADO del Director/ Jefe/ Coordinador de Programa? \***

## **2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA**

**2.1. ¿Cuáles son los cargos administrativos que existen en la UNIDAD ACADÉMICA (Facultad, Escuela o Instituto) a la que pertenece el programa? \***

**2.2. ¿Cuáles cargos administrativos de los señalados en la respuesta anterior, pertenecen a la planta (organigrama) de cargos de la Universidad? \***

**2.3. La unidad académica (Facultad, Escuela o Instituto) cuenta con un organigrama bien definido y con los puestos claramente identificados? \***

- ☐ Muy de acuerdo

- ☐ De acuerdo
- ☐ Intermedio
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

**2.4. En la unidad académica (Facultad, Escuela o Instituto), existe una descripción clara y escrita de los puestos de trabajo \***

- ☐ Muy de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Intermedio
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

**2.5. La estructura organizativa es relativamente plana (pocos niveles directivos) \***

- ☐ Muy de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Intermedio
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

**2.6. Las sub unidades o procesos (posgrados, investigación, extensión, etc.) están relacionadas y articuladas en su forma de trabajo \***

- ☐ Muy de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Intermedio
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

**2.7. ¿Considera que la estructura administrativa actual es adecuada para el funcionamiento del programa? \***

- ☐ Si
- ☐ No

**2.8. Si la respuesta anterior es negativa, ¿qué otros cargos administrativos considera deben incorporarse?**

### 3. PROCESOS DE CAMBIO ORGANIZATIVO

3.1. En esta pregunta se pretende conocer si su UNIDAD ACADÉMICA (Facultad, Escuela o Instituto) se está preparando para un cambio, está haciendo un cambio o ya implementó un cambio. Por favor seleccione \*

(Puede revisar ejemplos de cambio organizativo en el siguiente numeral: 3.2.)

- ☐ Nos estamos preparando para un nuevo cambio
- ☐ Estamos justamente haciendo el cambio
- ☐ Ya realizamos el cambio y estamos en el proceso de ajuste y acomodación posterior al cambio
- ☐ No hemos realizado ningún cambio ni tenemos previsto hacerlo

3.2. De las siguientes situaciones de cambio, seleccione CINCO (5) que haya realizado la UNIDAD ACADÉMICA (Facultad, Escuela o Instituto) a la que pertenece el programa, en los últimos cinco años -o que planea hacer-, según el nivel de importancia (siendo 5 la más importante y 1 la menos importante)

|  | 5                     | 4                     | 3                     | 2                     | 1                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Cambios en reglas y procedimientos  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Cambios en la planta de cargos administrativos                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Descentralización de programas y/o actividades                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Cambios en las funciones y horarios de trabajo                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Cambios de infraestructura física   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Introducción de nuevos equipos de sistemas y/o laboratorio                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Cambios en los sistemas de información                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Cambios sobre las conductas y actitudes de los empleados                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Cambios en los procesos de comunicación                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Cambios, reformas, transformaciones, ajustes o innovaciones curriculares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Alianzas o proyectos con otras organizaciones                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Procesos de acreditación de programas                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Creación de nuevos programas                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Creación de nuevas líneas/ grupos de investigación         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Cambios relacionados con las publicaciones institucionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Otro   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.3. Si señaló otro, por favor especifique el tipo de cambio en el siguiente espacio:

3.4. De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las causas que han motivado el cambio en su institución \*

- ☐ El cambio es motivado por las políticas del gobierno nacional (MEN, CNA, etc)
- ☐ El cambio es motivado por las políticas de gobierno institucional (La propia IES)
- ☐ El cambio es motivado por las demandas de los empleadores
- ☐ El cambio es motivado por las demandas de los egresados
- ☐ Las tendencias en la sociedad informan la necesidad de cambiar
- ☐ Se hace necesario hacer una mejora en los procesos
- ☐ Otras IES ya han realizado este cambio y nos ajustamos a esta tendencia
- ☐ Otro:

3.5. De las siguientes afirmaciones, señale la que más se ajuste a las SITUACIONES en que se desarrolló el cambio en su institución \*

- ☐ El cambio se hace por afinación, anticipándonos a futuros eventos, pero no es un cambio fundamental
- ☐ El cambio se hace dando respuesta a eventos externos, pero no es un cambio fundamental
- ☐ El cambio significa una reorientación de la institución, anticipándonos a posibles eventos externos y se hace con suficiente tiempo, planeando cada una de sus etapas
- ☐ El cambio se hace de manera rápida y como una respuesta a eventos externos que amenazan la existencia de la organización
- ☐ Otro:

4. Por último, le agradecemos que comparta con nosotros cualquier sugerencia, comentario u observación sobre este formulario y/o sobre el tema objeto de estudio \*

**Anexo 7. Consentimiento informado Cuestionario**

**CUESTIONARIO A DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE COLOMBIA CON PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Respetado director@/coordinador@/ jefe de programa. El presente cuestionario hace parte de la investigación "El cambio organizativo en Instituciones de Educación Superior en Colombia" adscrita al doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia.

**Objetivo:** obtener información para identificar los procesos de cambio organizativo que se han adelantado o se piensan hacer en su institución.

**Procedimiento:** La participación en el estudio es voluntaria. Deberá contestar a las preguntas del cuestionario de acuerdo con sus percepciones y vivencias. No hay respuestas incorrectas y todas serán tenidas en cuenta como puntos de vista de la realidad indagada.

**Riesgos:** la participación en esta investigación no genera ningún riesgo ni para usted ni para su institución. La información suministrada tendrá fines estrictamente académicos y será manejada a un nivel de confidencialidad absoluto.

**Beneficios:** usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en el estudio. Con base en la información suministrada se hará un informe para dar respuesta al objetivo, el cual podemos enviarle.

**Información complementaria:** Si desea ampliar información sobre su participación, puede comunicarse con la profesora Liliana María Cardona Mejía, responsable de la investigación: [lmaria.cardona@udea.edu.co](mailto:lmaria.cardona@udea.edu.co)  
Cel. +573104471831 y/o con las tutoras: Manuela Pardo [manoli.pardo@uv.es](mailto:manoli.pardo@uv.es) y Àngels Dasí [angels.dasi@uv.es](mailto:angels.dasi@uv.es)

**\*Obligatorio**

**Consentimiento informado:** He leído la información sobre el cuestionario, reconociendo que no recibiré dineros por su realización y estoy de acuerdo en participar voluntariamente del estudio \*

☐ Si

## Anexo 8. Consentimiento informado entrevista

### TESIS DOCTORAL: EL CAMBIO ORGANIZATIVO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Respetado informante:** la presente investigación se desarrolla en el marco del doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, España. El escenario de análisis son las Instituciones de Educación Superior de Colombia con programas activos en el campo de conocimiento de la Educación Física. Su institución ha sido seleccionada para ser estudiada como caso dentro de la estrategia de investigación de estudio de casos múltiple, pretendiendo analizar la situación de cambio organizativo que adelantan o han adelantado en la unidad académica. Se aplicarán una serie de entrevistas y se analizarán documentos institucionales desde elementos como objetivos, causas, tipología de cambio, estrategias y dificultades que se presentaron en el proceso.

#### Objetivos:

- ④ Reconocer los procesos de cambio organizativo que han desarrollado las IES
- ④ Identificar los facilitadores y resistencias en los procesos de CO
- ④ Reconocer la dotación de recursos y capacidades que tiene las IES
- ④ Generar un modelo teórico que sirva de orientación a los equipos directivos de las IES para enfrentar procesos de cambio organizativo en sus instituciones

**Procedimiento:** La participación en el estudio es voluntaria. De acuerdo con sus percepciones y vivencias en relación con la situación de cambio organizativo, deberá contestar a las preguntas que la investigadora le hará en entrevista individual. No hay respuestas incorrectas y todas serán tenidas en cuenta como puntos de vista de la realidad indagada. La entrevista será grabada en audio para ser analizada posteriormente.

**Riesgos:** la participación en esta investigación no genera ningún riesgo ni para usted ni para su institución. La información suministrada tendrá fines estrictamente académicos y será manejada a un nivel de confidencialidad absoluto.

**Beneficios:** usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en el estudio. Los resultados serán comparados con los de otros dos casos para finalmente proponer un modelo que sirva de orientación a los directivos de IES para adelantar sus procesos de cambio organizativo. Se hará llegar a su institución una copia del informe de resultados.

**Información complementaria:** Si desea ampliar información sobre su participación, puede comunicarse con la profesora Liliana María Cardona Mejía, responsable de la investigación: [lmaria.cardona@udea.edu.co](mailto:lmaria.cardona@udea.edu.co) Cel. 3104471831 y/o con las tutoras: Manuela Pardo [manoli.pardo@uv.es](mailto:manoli.pardo@uv.es) y Àngels Dasí [angels.dasi@uv.es](mailto:angels.dasi@uv.es)

**Consentimiento informado:** Después de haber leído la información contenida en este documento, haber recibido las explicaciones verbales por parte de la investigadora y haber recibido respuesta satisfactoria a mis inquietudes, manifiesto a través de mi firma que participaré de manera voluntaria en el estudio.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

ROL: \_\_\_\_\_

D.I.: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_